ΙΝΕ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ



# Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ

## Ευρωπαϊκή και ελληνική εμπειρία

Αργύρης Πασσάς
Θεόδωρος Τσέκος

20 ΜΕΛΕΤΕΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ - ΑΔΕΔΥ

# Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ

## Ευρωπαϊκή και ελληνική εμπειρία

Αργύρης Πασσάς
Θεόδωρος Τσέκος

ΑΘΗΝΑ 2004

20 ΜΕΛΕΤΕΣ

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

**Προλογικά Σημειώματα** ..... 7
**Εισαγωγή: Οι στόχοι την Μελέτης** ..... 11

**ΜΕΡΟΣ Πρώτο:** Δημόσια δράση και γνώση ..... 13

1.1. Το νέο πλαίσιο της δημόσια δράσης ..... 13
1.2. Ο ρόλος της εκπαίδευσης ..... 15
1.3. Η διοικητική εκπαίδευση αποκτά νέο νόημα. ..... 15
1.4. Η εκπαίδευση συνιστά πεδίο πολυμερών διαδράσεων ..... 18

**ΜΕΡΟΣ Δεύτερο:** Η επαγγελματική εκπαίδευση των δημοσίων υπαλλήλων: Η ευρωπαϊκή εμπειρία ..... 21

2.1. Φορείς και μέθοδοι ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών στην Ευρώπη ..... 21
2.2. Η Εκπαίδευση των Δημοσίων Υπαλλήλων στην Γαλλία ..... 28
2.3 Η Εκπαίδευση των Δημοσίων Υπαλλήλων στην Μεγάλη Βρετανία ..... 37
2.4 Ευρωπαϊκά συμπεράσματα ..... 41

**ΜΕΡΟΣ Τρίτο:** Η επαγγελματική εκπαίδευση των δημοσίων Υπαλλήλων: η ελληνική εμπειρία ..... 45

3.1. Γενικά ..... 45
3.2. Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης ..... 48
3.2.1. Η Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης (ΕΣΔΔ). Προεισαγωγική εκπαίδευση ..... 49
3.2.2 Το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) ..... 53
3.2.2.1. Εισαγωγική εκπαίδευση ..... 53

3.2.2.2. Διαρκής επιμόρφωση .....53
3.2.2.2.1. Τα προσφερόμενα προγράμματα .....54
3.2.2.2.1.1. Οι άξονες δράσεις του επιχειρησιακού προγράμματος «Πολιτεία».....55
3.2.2.2.1.2. Προγράμματα των «ειδικών τομέων επιμόρφωσης» .....57
3.2.2.2.2. Οι παραγόμενες εκπαιδευτικές δράσεις .....61
3.2.2.2.2.1. Πραγματοποιηθείσες δράσεις κατά το έτος 2002.....62
3.2.2.2.2.2. Πραγματοποιηθείσες δράσεις κατά το έτος 2003.....67
3.2.2.3. Η ανίχνευση αναγκών .....70
3.2.2.4. Η αξιολόγηση ..... 73
3.3. Οι μονάδες εκπαίδευσης των υπουργείων και άλλοι εκπαιδευτικοί φορείς .....74

**ΜΕΡΟΣ Τέταρτο:** Προς ποια επαγγελματική διοικητική εκπαίδευση; Τελικά συμπεράσματα και προτάσεις .....79

**Βιβλιογραφικες Αναφορές**..... 91

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:** Βιβλιογραφικός οδηγός για την επαγγελματική εκπαίδευση των υπαλλήλων .....97

**Βιογραφικά Σημειώματα**.....125

# ΠΡΟΛΟΓΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

## Ι. Πρόεδρος Α.Δ.Ε.Δ.Υ.

Η επαγγελματική εκπαίδευση στη σύγχρονη εθνική, ευρωπαϊκή πορεία της χώρας μας είναι σημαντικός συντελεστής για ποιοτικές και αποτελεσματικές υπηρεσίες.

Είναι κοινή η παραδοχή ότι ο στόχος για ποιότητα υπηρεσιών στον πολίτη - εκτός των υλικών, οικονομικών, τεχνολογικών προϋποθέσεων, πόρων, μέσων - υλοποιείται σε νέες δομικές, θεσμικές και λειτουργικές προδιαγραφές, στη δυνατότητα του ανθρώπινου δυναμικού για συνδυαστική χρήση των διαθέσιμων πόρων, ένα σύγχρονο κώδικα ποιοτικών προτύπων που θα διέπουν τη λειτουργία των Δημοσίων Υπηρεσιών.

Η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού σε στόχους ποιότητας διαδικασιών και λειτουργίας της Δημόσιας Υπηρεσίας θα βασιστεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και το σύγχρονο κοινωνικό προσανατολισμό του περιεχομένου της.

Η εντεινόμενη και ενδιαφέρουσα αυτή πρόκληση για το δημοσιοϋπαλληλικό συνδικαλιστικό κίνημα, την Α.Δ.Ε.Δ.Υ., το συνδικαλιστικό δυναμικό, σημαίνει κίνηση, πρωτοβουλίες, συνεργασίες, ενέργεια και δράση.

Η παρούσα μελέτη, οι επιστημονικές προσεγγίσεις που έχουν προηγηθεί και θα ακολουθήσουν από την Α.Δ.Ε.Δ.Υ. με το Ινστιτούτο «ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΥΚΕΝΤΡΟ» Α.Δ.Ε.Δ.Υ. ή το ΙΝΕ Γ.Σ.Ε.Ε./Α.Δ.Ε.Δ.Υ., με την ανοιχτή στον ορίζοντα συνεργασία με ερευνητικά, πανεπιστημιακά κέντρα και δομές, με την προώθηση σε νέα δεδομένα σχέσεων και συνεργασίας του πλαισίου Α.Δ.Ε.Δ.Υ. - Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης, συνθέτουν, συντάσσουν, δημιουργούν επιλεγμένες δράσεις, νέα στρατηγική των συνδικάτων για την επαγγελματική εκπαίδευση στην κοινωνία των ανθρώπων που είναι κοινωνία γνώσης και διεκδικεί Δημόσια Διοίκηση, υπηρεσίες γνώσης και ποιότητας.

*Σπύρος Παπασπύρος*
*Πρόεδρος Α.Δ.Ε.Δ.Υ.*

# ΙΙ. Πρόεδρος της Γ.Σ.Ε.Ε.

Οι αλλαγές που συντελούνται κατά τις τελευταίες δεκαετίες αναδεικνύουν την προβληματική για το ρόλο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στη διαχείριση του κοινωνικού γίγνεσθαι.

Στο πλαίσιο του διεθνικού περιβάλλοντος που κινείται η χώρα μας, η δημόσια διοίκηση των αναγκαίων θεσμικών μεταρρυθμίσεων αλλά πρωτίστως με την αναβάθμιση του στελεχιακού της δυναμικού. Η τελευταία προϋποθέτει το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου συστήματος εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων. Αυτό το σύστημα θα πρέπει να στηρίζεται στην ελληνική πραγματικότητα και να λαμβάνει υπόψη του τις υφιστάμενες αδυναμίες μίας, ομολογουμένως, δαιδαλώδους κατάστασης στον τομέα της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων.

Γι αυτό το σκοπό το ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ , προέβη με την συνεργασία της ΑΔΕΔΥ στην πραγματοποίηση της εν λόγω μελέτης σε βασικό σκοπό τη συστηματική καταγραφή των μορφών, των τρόπων και των περιεχομένων της επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων στην Ελλάδα. Απώτερος σκοπός αυτής της μελέτης δεν είναι να δώσει έτοιμες απαντήσεις σχετικά με τις ανάγκες επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων. Η προτεραιότητά μας εστιάστηκε στην χαρτογράφηση της κατάστασης έτσι ώστε το συνδικαλιστικό κίνημα να θέσει τις κατευθύνσεις μίας πιο στοχευμένης έρευνας και ταυτόχρονα να ανοίξει ένας συστηματικός και με βάση τα επιστημονικά δεδομένα διάλογος για τις ανάγκες επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων στη χώρα μας.

Ελπίζοντας ότι ή έκδοση θα επιτύχει το σκοπό της, η ΓΣΕΕ θα θεωρήσει θετική συμβολή την κατάθεση παρατηρήσεων αλλά και διαφορετικών προσεγγίσεων σχετικά με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων στη χώρα μας.

*Χρήστος Πολυζογώπουλος*
*Πρόεδρος Της ΓΣΕΕ*

# ΙΙΙ. Αναπληρωτής Πρόεδρος ΙΝ.Ε. Γ.Σ.Ε.Ε.-Α.Δ.Ε.Δ.Υ.

Απαίτηση σήμερα της ελληνικής κοινωνίας αλλά και του ίδιου του δημοσιοϋπαλληλικού συνδικαλιστικού κινήματος είναι μια σύγχρονη και αποτελεσματική δημόσια διοίκηση ικανή να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων. Αυτή η πορεία του εκσυγχρονισμού των δημοσίων υπηρεσιών περνά μέσα από την κατάκτηση της γνώσης, με σύγχρονες διαδικασίες μάθησης για όλους τους εργαζόμενους στο δημόσιο.

Οι εργαζόμενοι δεν αρνούνται την αξία της γνώσης ως εργαλείο ανάπτυξης και τη δια βίου μάθηση ως διαδικασία κατάκτησης της γνώσης. Είναι μάλιστα έτοιμοι να στηρίξουν μια καλά σχεδιασμένη και ολοκληρωμένη κοινή πορεία κατάκτησης της γνώσης.

Το ΙΝ.Ε Γ.Σ.Ε.Ε. - Α.Δ.Ε.Δ.Υ. μετά και από πρόταση της Εκτελεστικής Επιτροπής της Α.Δ.Ε.Δ.Υ. αποφάσισε να συμβάλει στη διαμόρφωση των θέσεων του δημοσιοϋπαλληλικού συνδικαλιστικού κινήματος με το να μελετήσει και να αποτυπώσει με επιστημονικά εργαλεία τις διεθνείς τάσεις και την ευρωπαϊκή εμπειρία στο θέμα αυτό και στη συνέχεια να μελετήσει την ελληνική πραγματικότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης των δημοσίων υπαλλήλων.

Η ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών, που επιχειρείται με την παρούσα εργασία και το προτεινόμενο σύγχρονο και αποτελεσματικό σύστημα οργάνωσης της εκπαίδευσης, για το σύνολο των εργαζομένων στην ελληνική δημόσια διοίκηση, που προτείνεται, μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση των θέσεων του συνδικαλιστικού κινήματος και να αποβεί χρήσιμο στις διαπραγματεύσεις για την επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού και για την ανασυγκρότηση των δημόσιων υπηρεσιών.

*Τάσος Αποστολόπουλος*
*Αναπληρωτής Πρόεδρος ΙΝ.Ε. Γ.Σ.Ε.Ε.-Α.Δ.Ε.Δ.Υ.*

# Εισαγωγή: Οι στόχοι της μελέτης

Η συμμετοχή στην χάραξη στρατηγικής απαιτεί γνώση. Σ' αυτή την κατεύθυνση κινείται και η παρούσα μελέτη. Στόχος της είναι η συμβολή στην διαμόρφωση θέσεων του δημοσιοϋπαλληλικού κινήματος στην χώρα μας γιά το κρίσιμο ζήτημα της εκπαίδευσης και ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού.

Τα ερωτήματα που θα επιχειρήσει να απαντήσει συνδέονται με:

- το κατάλληλο σύστημα ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών,
- τις αποτελεσματικότερες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες,
- την πλέον πρόσφορη θεματολογία,
- το σύστημα οργάνωσης της εκπαίδευσης

γιά το ανθρώπινο δυναμικό της ελληνικής διοίκησης.

Η μελέτη δεν φιλοδοξεί ασφαλώς να δώσει πλήρεις και εξειδικευμένες προτάσεις αναγκαίων γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και εκπαιδευτικών μεθοδολογιών γιά όλο το φάσμα των δημοσίων πολιτικών και των ειδικοτήτων και βαθμίδων του προσωπικού των δημοσίων υπηρεσιών.

Επιδίωξη αποτελεί πρωτίστως η επεξεργασία βασικών μεθοδολογικών κατευθύνσεων γιά την διαμόρφωση ενός συστήματος ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών και την ανάπτυξη ενός μηχανισμού παροχής και αξιολόγησης της εκπαίδευσης στο ανθρώπινο δυναμικό της ελληνικής διοίκησης.

Η προσέγγιση των ερωτημάτων αυτών θα επιχειρηθεί μέσα από τα ακόλουθα βήματα:

- ευσύνοπτη καταγραφή των πρακτικών της ευρωπαϊκής εμπειρίας
- αναλυτικότερη παρουσίαση των δύο κυριοτέρων ευρωπαϊκών παραδειγμάτων, του βρετανικού και του γαλλικού
- ανάλυση της υφιστάμενης κατάστασης στην Ελλάδα
- κριτική της υφιστάμενης κατάστασης υπό το πρίσμα των διεθνών τάσεων και της ευρωπαϊκής εμπειρίας
- προτάσεις
- εκτενής αναφορά στις βασικές τάσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας

Οι συγγραφείς της μελέτης προσπάθησαν να συνδυάσουν τις επιστημονικές τους ειδικότητες και την εμπειρία από την πολυετή διδακτική δραστηριότητα, την άσκηση διοίκησης και το σχεδιασμό της επαγγελματικής εκπαίδευσης στον κεντρικό εκπαιδευτικό φορέα του Δημοσίου, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας

Διοίκησης. Κατά συνέπεια και πέραν της ατομικής συγγραφικής ευθύνης των κεφαλαίων 2 και 3 που είχαν ο Θ. Τσέκος και ο Α. Πασσάς αντιστοίχως, τόσο οι θεωρητικές αναγωγές, όσο και τα συμπεράσματα και οι προτάσεις είναι προϊόν της πολυετούς τους συνεργασίας καθώς και της κοινής τους αντίληψης για την εξέλιξη και ανάπτυξη της διοικητικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Τέλος ο βιβλιογραφικός οδηγός που προσαρτάται στο παράρτημα της μελέτης συντάχθηκε με τη συνεργασία της υποψήφιας διδάκτορος κας Ε. Πετράκη.

*Οι συγγραφείς*
*Αργύρης Πασσάς*
*Θεόδωρος Τσέκος*

# ΜΕΡΟΣ Πρώτο: Δημόσια δράση και γνώση

## 1.1. Το νέο πλαίσιο της δημόσιας δράσης.

Η δημόσια διοίκηση καλείται στις μέρες μας, περισσότερο από ποτέ, να προσαρμοστεί σε ένα εξαιρετικά μεταβαλλόμενο περιβάλλον[1]. Οι νέες τεχνολογίες, πρωτίστως, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο λειτουργίας που χαρακτηρίζεται από διαρκή αναπροσαρμογή.

Παράλληλα, εξ αιτίας των εκτεταμένων αλλαγών στην μορφή της εργασίας, αναδιατάσσονται ταχύτατα οι σχέσεις εντός των παραγωγικών οργανισμών, συμπεριλαμβανομένων και των δημοσίων.

Οι συλλογικές ανάγκες εξελίσσονται επίσης και ένα νέο είδος κοινού, περισσότερο ενημερωμένου και απαιτητικού δημιουργείται σταδιακά.

Τέλος, η σταδιακή συγκρότηση του ιδιότυπου υπερεθνικού πολιτειακού μορφώματος που συνιστά η Ευρωπαϊκή Ένωση γεννά μια θεσμική και πολιτική δυναμική η οποία επιδρά εντονότατα στην οργάνωση και λειτουργία των εθνικών πολιτικών και διοικητικών συστημάτων[2], συμπεριλαμβανομένου, βεβαίως και του ελληνικού[3].

Αν και για ουσιαστικούς-θεσμικούς και πολιτικούς-ιστορικούς λόγους δεν υφίσταται ευρωπαϊκή πολιτική γιά την δημόσια διοίκηση (π.χ. το συμβούλιο των αρμοδίων γιά τα σχετικά θέματα υπουργών παραμένει άτυπο) οι επιπτώσεις της

1. *Για μια σφαιρική προσέγγιση των διοικητικών αλλαγών διεθνώς βλ. Nolan, B.C., (2001), (επιμ.). Public Sector Reform: An International Perspective, Palgrave MacMillan.*
2. *Για τη σχετική επιστημονική συζήτηση βλ. Rideau, J. (επιμ.), (1997), Les États Membres de l' Union Européenne. Adaptation - Mutation - Résistances, LGDJ. Kassim, H., Peters, B. G. and Wright, V. (επιμ.) (2000), The National Co-ordination of EU Policy. The Domestic Level, Oxford University Press. Kassim, H., Menon, A., Peters, B. G. and Wright, V. (επιμ.) (2001), The National Co-ordination of EU Policy. The European Level, Oxford University Press, και Wessels, W., Maurer, A. & Mittag, J. (επιμ.) (2003), Fifteen into one? The European Union and its member states, Manchester University Press.*
3. *Για την αντίστοιχη συζήτηση στην Ελλάδα βλ. Ιωακειμίδης, Π. Κ. (1993), «Η ελληνική διοίκηση και η διαμόρφωση της ευρωπαϊκής πολιτικής», σε Τσούκαλης, Λ. (επιμ.), Η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα: Η πρόκληση της προσαρμογής, Παπαζήσης, σελ. 209-231. Μακρυδημήτρης, Α. Πασσάς, Α. (1994), Η ελληνική διοίκηση και ο συντονισμός της ευρωπαϊκής πολιτικής, Α. Ν. Σάκκουλας. Stephanou, C. Passas, A (1997), Gréce, σε Rideau, J. (επιμ.), (1997), Les États Membres de l' Union Européenne. Adaptation - Mutation – Résistances, LGDJ, και Σπανού, Κ. (2001), Ελληνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση, Παπαζήσης.*

ευρωπαϊκής ενοποιητικής διαδικασίας στην λειτουργία του κρατικού μηχανισμού είναι ήδη ορατές, σε λειτουργικό κυρίως επίπεδο[4].

Τα παραδοσιακά επίπεδα λήψης αποφάσεων και υλοποίησης πολιτικών αναδιατάσσονται αργά αλλά σταθερά, ενδεικτικά:

Αρμοδιότητες που ασκούνταν κατά παράδοση από το κεντρικό κράτος μεταφέρονται είτε προς το ενωσιακό -υπερεθνικό-, είτε προς το περιφερειακό επίπεδο[5].

Ο αποκλειστικός προσανατολισμός προς την τυπική νομιμότητα και τις αντίστοιχες διαδικασίες που χαρακτήριζε κατά παράδοση πολλές ευρωπαϊκές διοικήσεις, μεταξύ των οποίων και την ελληνική, υποχωρεί και η έμφαση σταδιακά μεταφέρεται στην αποτελεσματικότητα, την ποιότητα και την οικονομικότητα του διοικητικού έργου[6].

Οι επιπτώσεις ενός παρόμοιου αναπροσανατολισμού στην εν γένει λειτουργία των δημοσίων φορέων και ειδικότερα στην εντός αυτών εργασία και τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα αναμένονται εκτεταμένες και ριζοσπαστικές.

Βασική παράμετρος των αναμενόμενων μεταβολών είναι η πιεστική ανάγκη της σύγχρονης δημόσιας διοίκησης να καταστεί ευέλικτη, ευπροσάρμοστη και καινοτόμος, ικανή να χρησιμοποιεί με αποτελεσματικότητα πέραν των εργαλείων της τυπικής νομιμότητας, ποσοτικές μεθόδους διοίκησης συμπεριλαμβανομένων και τεχνικών στοχοθεσίας, χρονοπρογραμματισμού και ελέγχου καθώς και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων[7]. Απαιτείται επίσης ικανότητα κατανόησης και αποτελεσματικής αξιοποίησης του νέου υπερεθνικού και πολυεπίπεδου πλαισίου άσκησης δημοσίων πολιτικών.

---

4. *Για την επίδραση τόσο των υπερεθνικών (ΕΕ), όσο και των διακυβερνητικών (ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα) οργανισμών στην εσωτερική-εθνική διοικητική μεταρρύθμιση βλ. Dimitrakopoulos, D. and Passas, A. (2003), International Organizations and Domestic Administrative Reform, σε Peters, B. G. & Pierre, J. (επιμ.), Handbook of Public Administration, Sage, σελ. 440-450.*
5. *Για το φαινόμενο της πολυεπιπεδης διακυβέρνησης βλ. γενικά Smith, A. (2003), Multi-Level Governance: What It Is and How It Can Be Studied, σε Peters, B. G. & Pierre, J. (επιμ.), Handbook of Public Administration, Sage, London, σελ.619-628 και ειδικότερα για την ΕΕ, Hooghe, L. and Marks, G. (2001), Multilevel Governance and European Integration, Rowman & Littlefield, Boston.*
6. *Βλ. Ενδεικτικά Mahor, M. and Stevens, H. (1997), Measuring the Impact of New Public Management and European Integration on Recruitment and training in the UK Civil Service, Public Administration, vol. 75, no.3, σελ. 531-551.*
7. *Για τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων δημοσίων γραφειοκρατιών βλ. Peters, B.G. (2001), The Politics of Bureaucracy, Routledge.*

## 1.2. Ο ρόλος της εκπαίδευσης

Ένας τέτοιος αναπροσανατολισμός προϋποθέτει νέου τύπου στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες εκ μέρους του ανθρώπινου δυναμικού της δημόσιας διοίκησης[8]. Η παραδοσιακή επαγγελματική κοινωνικοποίηση που εξοικείωνε τους δημοσίους υπαλλήλους με

- τα νομικά κυρίως εργαλεία διοικητικής εργασίας,
- τους αργούς ρυθμούς μεταβολών,
- την συσταλτική ερμηνεία των διατάξεων,
- τον προσανατολισμό στις διαδικασίες και όχι στους συναλλασσόμενους,
- το εθνικό αποκλειστικά περιβάλλον

δεν επαρκεί πλέον να τους εξοπλίσει με μεθοδολογία δράσης που θα τους καταστήσει αποτελεσματικούς υπό τις νέες συνθήκες.

Το κενό μεταξύ των υφισταμένων και των αναγκαίων στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων τείνει να διευρυνθεί, εις βάρος ασφαλώς των πρώτων. Απαιτείται συνεπώς ταχεία και ουσιαστική κάλυψή του, και μόνο η συστηματική και αποτελεσματική εκπαίδευση είναι σε θέση να επιτύχει κάτι τέτοιο.

Υπό συνθήκες ταχέων και ριζικών μεταβολών στο εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον εργασίας της δημόσιας διοίκησης η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού καθίσταται, συνεπώς, εξαιρετικά ζωτικός παράγοντας ικανοποιητικής εξυπηρέτησης του κοινού, αποτελεσματικής άσκησης δημοσίων πολιτικών και γενικότερα επιτυχούς διακυβέρνησης.

## 1.3. Η διοικητική εκπαίδευση αποκτά νέο νόημα.

Προσαρμογή σε ένα έντονα ευμετάβλητο περιβάλλον προϋποθέτει ικανότητα του οργανισμού να κατανοεί έγκαιρα και ουσιαστικά όχι μόνο τις επελθούσες αλλά και τις επερχόμενες αλλαγές.

---

8. *Για τις μεταβολές των προτύπων διοικητικής εκπαίδευσης βλ. Tsekos T (2003). "Towards integrated policy making: remedying the public action dichotomy through information and communication technologies and learning.", σε Rosenbaum, Allan, Gajdosova Ludmila (Editors), State Modernization and Decentralization. Implications for Education and Training in Public Administration: Selected Central European and Global Perspectives, p.p.12-18, NISPAcee,.*

Σημαίνει κατ' αρχήν ότι ο οργανισμός είναι σε θέση να βλέπει και να προβλέπει.

Να βλέπει και να καταγράφει αντικειμενικά τις συνθήκες εντός των οποίων καλείται να λειτουργήσει. Να κατανοεί ρεαλιστικά την απόσταση που οι συνθήκες αυτές έχουν από το προηγούμενο οικείο περιβάλλον εντός του οποίου ο φορέας είχε συνηθίσει να λειτουργεί.

Να προβλέπει ορθά και έγκαιρα τις αλλαγές που αναμένεται να προκύψουν και να αναδιατάσσει εκ των προτέρων την στρατηγική, τις διαδικασίες και τις δομές του ούτως ώστε να προλαμβάνει και να ηγείται και όχι να καταστέλλει και να ακολουθεί.

Η ικανότητα προληπτικής (proactive) και όχι κατασταλτικής (reactive) διοικητικής λειτουργίας[9] συνδέεται ευθέως με την μαθησιακή ικανότητα του οργανισμού. Οι σύγχρονες δημόσιες υπηρεσίες πρέπει να μεταβληθούν σε «μανθάνουσες οργανώσεις» (learning organizations) και η διαχείριση της γνώσης (knowledge management) πρέπει να αποτελέσει μιά από τις κρίσιμες συνιστώσες της λειτουργίας τους[10].

Η διαχείριση της γνώσης είναι μιά σύνθετη διαδικασία. Στόχο της αποτελεί η συστηματική επεξεργασία της εμπειρίας που ο κάθε οργανισμός συσσωρεύει σε όλα τα σημεία του[11]. Η ανώτερη διοίκηση, τα μεσαία εποπτικά επίπεδα, οι εκτελεστικές και διεκπεραιωτικές βαθμίδες, οι εξωστρεφείς και οι ενδοστρεφείς υπο-μονάδες, καθ' ένας μέσα από την ιδιαίτερη δραστηριότητά του, καταγράφουν ειδικότερες εμπειρίες, το άθροισμα των οποίων συγκροτεί την συνολική γνώση και μνήμη του οργανισμού.

Η δημιουργική σύνθεση και διάχυση των ειδικών αυτών εμπειριών αποτελεί το κατ' εξοχήν πεδίο ανάπτυξης της διαχείρισης της γνώσης και θεμελίωσης της μανθάνουσας οργάνωσης. Βάσεις δεδομένων, συσκέψεις, ενημερωτικά σημειώματα, εκδόσεις, επιμορφωτικά προγράμματα συνιστούν εργαλεία διαχείρισης γνώσης.

---

*9. Για την κρισιμότητα της προληπτικής διοικητικής λειτουργίας βλ.. Fox C.J, Miller H.T (1994) Postmodern Public Administration: Toward Discourse, και ειδικότερα το κεφάλαιο 6, παρ. IIB, "A Proactive Role for Public Administration" σελ. 157-159.*

*10. Η γνώση γίνεται στις ημέρες μας αντιληπτή ως ένας από τους βασικότερους παραγωγικούς συντελεστές. Έννοιες όπως η μανθάνουσα οργάνωση (learning organization), και η διαχείριση της γνώσης (knowledge management) προβάλλονται από θεωρητικούς όπως οι Peter Drucker, Chris Argyris και David Garvin ως οι κύριες συνιστώσες των σύγχρονων οργανισμών. Βλ. σχετ. Drucker P. (1998), (επ.) The Harvard Business Review on Knowledge Management, Harvard Business Review Series.*

*11. Ο Reg Revans, πατέρας της θεωρίας της «μάθησης δια της δράσης» (action learning), διατύπωσε την αρχή ότι η μάθηση (Learning) προκύπτει από τον συνδυασμό της τυπικής γνώσης που παρέχεται μέσα από ένα εκπαιδευτικό σύστημα (Programmed learning), με τον αναστοχασμό της εμπειρίας που προκύπτει από την πράξη (Questioning insights). Revans R W , (1982), The Origins and Growth of Action Learning, Krieger Pub Co.*

Η συμπληρωματική χρήση τους αποβλέπει στο να δημιουργήσει μιά σταθερή οργανωσιακή μνήμη, η οποία θα εγγυάται την συνέχεια του οργανισμού και μέσα από την οποία η κάθε σημαντική εμπειρία οποιουδήποτε μέλους θα καθίσταται κτήμα όλων των υπολοίπων όχι μόνο στον παρόντα χρόνο αλλά και στο μέλλον.

Η διαδικασία μετατροπής της εμπειρίας σε γνώση ακολουθεί πρακτικά τον γνωστό μαθησιακό κύκλο του Kolb[12]:




Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό και καθόσον αφορά την διοίκηση, η εφαρμογή μιας πολιτικής ή η υλοποίηση μιας διοικητικής ενέργειας παράγει την πρωταρχική εμπειρία (1) που στην συνέχεια επιτρέπει τον αναστοχασμό (2) με σκοπό την εξαγωγή αρχικών συμπερασμάτων σχετικά με τα παραχθέντα αποτελέσματα. Στο επόμενο στάδιο η επαλήθευση και γενίκευση των αρχικών συμπερασμάτων οδηγεί στην παραγωγή ενός γενικής εμβέλειας κανόνα (3) βάσει του οποίου στο στάδιο που ακολουθεί σχεδιάζεται η περαιτέρω δράση (4). Αυτή με την σειρά της οδηγεί σε νέα υλοποίηση κ.ο.κ.

Η εκπαίδευση εκ παραλλήλου με την συζήτηση αναφορικά με την εκτέλεση των εργασιών, με τις απολογιστικές και προγραμματικές συσκέψεις, με τα υπηρεσιακά σημειώματα και εκθέσεις, με τις βάσεις δεδομένων και τις ιστοσελίδες και γενικά κάθε άλλη μορφή καταγραφής και διάχυσης γνώσεων αποτελούν συμπληρωματικά εργαλεία στα πλαίσια της μετατροπής της μεμονωμένης εμπειρίας σε γενικευμένη γνώση.

Η εκπαίδευση χάνει έτσι τον μεμονωμένο αλλά και μονοδιάστατο χαρακτήρα της. Συνδυάζεται με άλλες δράσεις διαχείρισης γνώσης αλλά και παύει να περιορίζεται στην σεμιναριακή αίθουσα ή το αμφιθέατρο. Η συζήτηση, ανταλλαγή εμπειριών και καθοδήγηση υφισταμένων κατά την διάρκεια της εργασίας μπορούν

*12. Kolb D. A (1983) Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Pearson Education.*

να αποτελούν εκπαιδευτικά συμβάντα. Εκπαιδευτικές διαστάσεις αποκτούν επίσης οι ψηφιακές και διαδικτυακές πηγές πληροφόρησης.

Πρόκειται, συνεπώς, για μια πολυδιάστατη εκπαιδευτική παρέμβαση σε πολλαπλά επίπεδα.

## 1.4. Η εκπαίδευση συνιστά πεδίο πολυμερών διαδράσεων

Η παραδοσιακή προσέγγιση στην εκπαίδευση, ακόμα και στην επαγγελματική κατάρτιση και επιμόρφωση ενηλίκων που μας απασχολεί εδώ, είναι κατά βάση διμερής: αποτελεί σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Ο εκπαιδευτής γνωρίζει το τι πρέπει να μάθει ο εκπαιδευόμενος και γνωρίζει το πως να του το διδάξει. Το πρότυπο μιάς τέτοιας προσέγγισης προέρχεται από το ακαδημαϊκό υπόδειγμα.

Το νέο πλαίσιο εντός του οποίου καλούμαστε να προσεγγίσουμε τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο ανθρώπινο δυναμικό της δημόσιας διοίκησης επιβάλλει ωστόσο μιά διαφορετική αντίληψη.

Η μαθησιακή αυτή διαδικασία, όπως έχει προαναφερθεί, είναι σύνθετη και συμμετοχική. Η δραστική παράμετρος δεν είναι η απο καθέδρας διδασκαλία. Η απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου είναι προφανώς πολύ μικρότερη από την αντίστοιχη του ακαδημαϊκού προτύπου.

Ο εκπαιδευόμενος είναι φορέας εμπειριών και ένα πολύ μεγάλο μέρος της γνώσης που αφομοιώνει παράγεται από την επεξεργασία αυτών ακριβώς των εμπειριών.

Ο εκπαιδευτής καλείται να διευκολύνει την μαθησιακή διαδικασία του υποκειμένου. Λειτουργεί, ως εκ τούτου ως διευκολυντής (facilitator) της διαδικασίας αυτής και όχι ως από καθέδρας διδάσκων[13]. Μεταφέρει ενδεχομένως έναν συστηματοποιημένο κώδικα γενικών κανόνων όχι για να τον επιβάλει και να υποκαταστήσει μ' αυτόν την υποκειμενική εμπειρία του εκπαιδευομένου, αλλά για να συμβάλει ακριβώς στην επεξεργασία των εμπειριών του υποκειμένου. Μεταφέρει, κυρίως, μιά μαθησιακή μεθοδολογία που βοηθά τον εκπαιδευόμενο να μάθει από την εμπειρία του αλλά και από την εμπειρία των άλλων.

Από την άλλη πλευρά το σώμα των γνώσεων που θα πρέπει να αποτελέσει κτή-

*13. Για την έννοια και τον ρόλο του «διευκολυντή» βλ. Brooks-Harris J. E. (1999), Workshops: Designing and Facilitating Experiential Learning, Sage.*

μα των εκπαιδευομένων δεν είναι προκαθορισμένο. Δεν ισχύει, στην προκείμενη περίπτωση, η λογική της άνωθεν επιβολής. Το ποιες γνώσεις θα αναπτυχθούν δεν καθορίζεται μονομερώς από τους εκπαιδευτές-κατόχους θεσφάτων, αλλά αποτελεί προϊόν μιάς πολυμερούς διάδρασης:

- οι προτεραιότητες του κάθε πεδίου δημόσιας πολιτικής,
- τα θεσμικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά του επιπέδου χάραξης των δημόσιων πολιτικών (ενωσιακό, εθνικό, τοπικό)
- οι δομο-λειτουργικές ιδιαιτερότητες των φορέων εφαρμογής,
- οι ανάγκες ομαλής εξέλιξης της σταδιοδρομίας του προσωπικού,
- η εγχώρια και διεθνής εμπειρία,
- η επιστημονική θεωρία και μεθοδολογία

συνιστούν παράγοντες που απαιτείται να συνυπολογισθούν για την επεξεργασία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και της κατάλληλης μεθοδολογίας[14].

Μιά πολυδιάστατη διαδικασία ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών είναι απαραίτητη. Στην διαδικασία αυτή θα πρέπει να καταγράφονται και να αλληλεπιδρούν εισροές απο ποικίλα υποκείμενα που άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στον καθορισμό των προτεραιοτήτων και στην υλοποίηση πολιτικών:

- οι χειριστές των θεμάτων,
- η υπηρεσιακή ιεραρχία,
- η επιστημονική κοινότητα,
- οι ειδικοί στην εκπαίδευση ενηλίκων,
- η συλλογική εκπροσώπηση των εργαζομένων,
- η πολιτική ιεραρχία,
- οι αποδέκτες των δημοσίων πολιτικών

χρειάζεται να συμβάλουν με ποικίλους τρόπους στον προσδιορισμό των στάσεων, δεξιοτήτων και γνώσεων των αναγκαίων γιά την επιτυχή λειτουργία των υπηρεσιών και εφαρμογή πολιτικών.

Ζητούμενο σε κάθε περίπτωση είναι και η συμβατότητα και η σύγκλιση των ατομικών και οργανωσιακών προτεραιοτήτων. Η ατομική σταδιοδρομία και η υπηρεσιακή αποτελεσματικότητα απαιτείται όχι μόνο να συνδυάζονται αλλά και να αλληλοτροφοδοτούνται.

---

*14. Ενδεικτικά για τις εκπαιδευτικές ανάγκες (λ.χ. τεχνικές διαπραγματεύσεων) και τη μεθοδολογία (λ.χ. Role-playing, simulation) όπως προκύπτουν από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ευρωπαϊκού ενωσιακού θεσμικού περιβάλλοντος βλ. OECD (1996), Training Civil Servants for Internationalisation. Documentation from a SIGMA Multi-country Seminar held in Budapest 22-23 May 1995, Sigma Papers, No. 3, και Polet, R.(ed.), (1999) Training in European Integration-Towards Cooperation Between the European Institutions and the Administrations of European Union Member States in the area of in-service training for Public Administration Employees and Managers, EIPA, Maastricht.*

Ακριβώς στο σημείο αυτό καθίσταται ζωτικός ο ρόλος των συνδικάτων του δημόσιου τομέα στην χάραξη εκπαιδευτικής στρατηγικής γιά τους δημοσίους υπαλλήλους.

# ΜΕΡΟΣ Δεύτερο: Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία στην Εκπαίδευση των Δημοσίων Υπάλληλων

## 2.1. Φορείς και μέθοδοι ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών

Πρόσφατη μελέτη της ελληνικής προεδρίας[15] καταγράφει τις ακολουθούμενες πρακτικές εκπαίδευσης στις χώρες της Ένωσης. Απο την καταγραφή αυτή προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Αναλυτικώτερα:

**Στην Αυστρία** η Ομοσπονδιακή Ακαδημία Δημόσιας Διοίκησης[16], που αποτελεί μονάδα της Ομοσπονδιακής Καγκελαρίας, είναι ο κεντρικός φορέας εκπαίδευσης δημοσίων υπαλλήλων.

Ταυτόχρονα εξειδικευμένοι φορείς παρέχουν εκπαιδευτικά προγράμματα σε επι μέρους κατηγορίες προσωπικού όπως οι διπλωμάτες, οι εκπαιδευτικοί, οι δικαστές, οι στρατιωτικοί και το προσωπικό των σωμάτων ασφαλείας.

Μεμονωμένα υπουργεία αλλά και φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης υλοποιούν επίσης προγράμματα γιά το προσωπικό τους.

Ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών αναγκών γιά μεν τις οριζόντιες γνώσεις και δεξιότητες, αυτές δηλαδή με διυπουργικό χαρακτήρα, πραγματοποιείται από την Ομοσπονδιακή Καγκελαρία. Τα επι μέρους υπουργεία προσδιορίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του δικού τους προσωπικού.

Σε ορισμένες περιπτώσεις έχουν συγκροτηθεί συμβουλευτικές επιτροπές εκπαίδευσης με συμμετοχή και εκπροσώπων των εργαζομένων. Συνήθως επιχειρείται ετήσια αξιολόγηση και προγραμματισμός, ενίοτε με βάση ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι εκπαιδευόμενοι μετά το τέλος του κάθε προγράμματος.

---

15. *Hellenic Presidency of the Council of the European Union, (2003), Training Needs Analysis Methodologies in Public Administration & Training Activities for European Integration. A comparative report in European Union Member Countries. Για μιά συγκριτική προσέγγιση των βασικών συστημάτων εκπαίδευσης στις αναπτυγμένες χώρες βλ. επίσης OECD, Public Service Training Systems in OECD Countries, SIGMA Papers no 16.*
16. *Αναλυτικότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα της Ομοσπονδιακής Ακαδημίας Δημόσιας Διοίκησης (Verwaltungsakademie des Bundes) http://www.vab.ac.at*

**Στο Βέλγιο** ο κεντρικός φορέας εκπαίδευσης είναι το Ομοσπονδιακό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης[17]. Η όλη ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συνδέεται με το γενικότερο πρόγραμμα διοικητικού εκσυγχρονισμού της χώρας.

Η ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών ανήκει κυρίως στην αρμοδιότητα των διευθυντών Προσωπικού και Οργάνωσης κάθε υπηρεσίας. Ο συνολικός συντονισμός πραγματοποιείται από το Υπουργείο Δημόσιας Διοίκησης και Εκσυγχρονισμού και το Ομοσπονδιακό Κυβερνητικό Τμήμα το αρμόδιο για θέματα προσωπικού και οργάνωσης.

Ο προγραμματισμός επιχειρεί να συνδυάσει τις ευρύτερες υπηρεσιακές προτεραιότητες, εν προκειμένω το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα, με τις ανάγκες σταδιοδρομίας του προσωπικού. Το πρόσφατα εισαχθέν σύστημα αξιολόγησης περιλαμβάνει συνέντευξη προϊσταμένου-υφισταμένου με στόχο τον σχεδιασμό του προγράμματος εκπαίδευσης του τελευταίου.

Ο προγραμματισμός διαβιβάζεται στο Ομοσπονδιακό Ινστιτούτο Εκπαίδευσης προς υλοποίηση. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων πραγματοποιείται από τους Υπεύθυνους Αξιολόγησης του Ινστιτούτου σε συνεργασία με τους Διευθυντές Προσωπικού και Οργάνωσης των Ομοσπονδιακών Τμημάτων.

**Στην Γαλλία**[18], την κεντρική ευθύνη σχεδιασμού στα θέματα εκπαίδευσης έχει η Γενική Διεύθυνση Δημόσιας Διοίκησης και Δημοσίου Μάνατζμεντ. Σε πολλές υπηρεσίες υπάρχουν επίσης διευθύνσεις διαχείρισης ανθρώπινων πόρων με αρμοδιότητες σχετικές και με την εκπαίδευση προσωπικού.

Η διαδικασία ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών επιχειρεί και στην περίπτωση αυτή να συνδυάσει τις υπηρεσιακές προτεραιότητες με τις προτεραιότητες της προσωπικής σταδιοδρομίας. Η συνέντευξη προϊσταμένου - υφισταμένων χρησιμοποιείται και εδώ ως εργαλείο προσδιορισμού εκπαιδευτικών αναγκών. Η πρακτική ωστόσο αποκαλύπτει ότι καταγράφονται περισσότερο οι επιθυμίες του προσωπικού και λιγώτερο οι ανάγκες της υπηρεσίας. Οι διευθύνσεις ανθρωπίνων πόρων συνθέτουν με βάση το παραπάνω υλικό εκπαιδευτικά προγράμματα.

Τα συνδικάτα συμμετέχουν στην διαδικασία ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών τόσο στα πλαίσια των κεντρικών διαπραγματεύσεων με το Υπουργείο Δημόσιας Διοίκησης γιά την σύναψη συμφωνιών -πλαισίων εκπαίδευσης, όσο και εντός των αρμοδίων τεχνικών επιτροπών στις διάφορες υπηρεσίες.

Η εκπαίδευση υλοποιείται από μιά πληθώρα φορέων οι οποίοι παρουσιάζονται εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο. Γενικά όμως, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις ακολουθείται η αρχή της ανταποδοτικής παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, οι

17. *Αναλυτικότερες πληροφορίες για το Ομοσπονδιακό Ινστιτούτο στην ιστοσελίδα http //www.belgium.be/eportal όπου και η Brochure 2004 complète de l'IFA.*
18. *Βλ. την επόμενη ενότητα.*

εκπαιδευτικοί φορείς είναι κατά κανόνα δημόσιες υπηρεσίες και ο ρόλος της αγοράς περιορισμένος.

**Στην Γερμανία,** η Ομοσπονδιακή Ακαδημία Δημόσιας Διοίκησης (Bundesakademie fur Offentliche Verwaltung)[19] συνιστά τον κεντρικό εκπαιδευτικό φορέα. Αποτελεί υπηρεσία του Υπουργείου Εσωτερικών και επικεντρώνεται σε θεματικά οριζόντια, διυπουργικού χαρακτήρα προγράμματα. Η συμμετοχή στα προγράμματά της συνιστά κατά κανόνα τυπική προϋπόθεση προαγωγής των υπαλλήλων σε ανώτερες ιεραρχικά θέσεις.

Παράλληλα τα επι μέρους υπουργεία έχουν την δυνατότητα σχεδιασμού και εκτέλεσης ειδικών προγραμμάτων γιά το προσωπικό τους.

Η ίδια η Ομοσπονδιακή Ακαδημία διενεργεί ετήσια έρευνα εκπαιδευτικών αναγκών με ερωτηματολόγιο και σε συνεργασία με τους αντίστοιχους υπευθύνους επιμόρφωσης σε όλα τα υπουργεία και νομικά πρόσωπα.

**Στην Δανία** υπάρχουν δύο κεντρικοί φορείς εκπαίδευσης υπαλλήλων: Η Δανική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης και το Κέντρο Τοπικής Αυτοδιοίκησης[20].

Τα προγράμματά τους χρηματοδοτούνται εν μέρει από το Υπουργείο Οικονομικών, κατόπιν σχετικής συμφωνίας, και εν μέρει προσφέρονται ανταγωνιστικά μέσω της ελεύθερης αγοράς.

Η διαδικασία ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών υλοποιείται από το Υπουργείο Οικονομικών, την ένωση Φορέων Τοπικής Αυτοδιοίκησης και το Κέντρο Ανάπτυξης Ανθρώπινων Πόρων και Μάνατζμεντ Ποιότητας, ως ειδικός φορέας μελετών με συμμετοχή και εκπροσώπων των εργαζομένων.

Οι ανάγκες της σταδιοδρομίας των υπαλλήλων καταγράφονται και εδώ μέσω ετησίων ατομικών συνεντεύξεων. Η Κεντρική Υπηρεσία Προσωπικού του Υπουργείου Οικονομικών και η ένωση Φορέων Τοπικής Αυτοδιοίκησης καταρτίζουν το συνολικό στρατηγικό σχεδιασμό γιά την εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικές δράσεις των φορέων πρέπει να εντάσσονται στο πλαίσιο των κατευθύνσεων και μεθοδολογιών που το σχέδιο αυτό χαράσσει.

Γιά κάθε επι μέρους φορέα, στην συνέχεια, μικτές επιτροπές με εκπροσώπους της υπηρεσίας και των εργαζομένων καταρτίζει ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Τα συνδικάτα παρεμβαίνουν και στα δύο επίπεδα. Στο στρατηγικό επίπεδο έχουν διαμορφώσει συμφωνία πλαίσιο με το Υπουργείο Οικονομικών για το σύνολο των αναγκαίων δεξιοτήτων και γνώσεων, ενώ στο επίπεδο κάθε υπηρεσίας εξειδικεύουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες.

---

*19. Βλ. αναλυτικότερα την ιστοσελίδα της Ακαδημίας http://www.bakoev.bund.de όπου και η έκδοση "Bundesakademie fur Offentliche Verwaltung: Tasks and Activities".*

*20. Αναλυτικές πληροφορίες για την Δανική Σχολή (Danmarks Forvaltningshojskole) στην ιστοσελίδα της http://www.dspa.dk ενώ για το Κέντρο Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Local Government Denmark - LGDK) στην σελίδα http://www.kl.dk*

Η υλοποίηση μπορεί να γίνει είτε μέσω των κεντρικών φορέων και με ενδεχόμενη χρηματοδότηση του Υπουργείου Οικονομικών, είτε με ίδιους ή άλλους πόρους μέσω της αγοράς.

**Στην Ιρλανδία** τον κεντρικό συντονιστικό ρόλο σε θέματα εκπαίδευσης προσωπικού της δημόσιας διοίκησης παίζει το Κέντρο Μάνατζμεντ και Οργανωτικής Ανάπτυξης (CMOD). Το κέντρο αυτό διαμορφώνει την γενικότερη εκπαιδευτική στρατηγική και προτείνει στα επι μέρους υπουργεία σχετικές μεθοδολογίες.

Τα υπουργεία διαθέτουν αυτοτελή προϋπολογισμό για εκπαίδευση προσωπικού και αρμοδιότητα να σχεδιάζουν και να οργανώνουν αντίστοιχα προγράμματα για το ανθρώπινο δυναμικό τους. Η έμφαση δίδεται πρωτίστως στην εκπαίδευση του ανώτερου προσωπικού.

Οι μέθοδοι ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών είναι ποικίλες συμπεριλαμβανομένων των συνεντεύξεων, της ανάλυσης των ετησίων αξιολογήσεων κλπ.

Τα συνδικάτα παρεμβαίνουν στην ανίχνευση μέσω μιάς συμφωνίας πλαίσιο με τα υπουργεία για την διαχείριση των επιδόσεων και την ανάπτυξη του προσωπικού.

Η υλοποίηση γίνεται είτε ενδο-υπουργικά είτε με αγορά υπηρεσιών. Σημαντικό ρόλο στην προσφορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών διαδραματίζει το Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης[21], νομικό πρόσωπο εν μέρει επιδοτούμενο και εν μέρει αυτοχρηματοδοτούμενο.

**Στην Ισπανία** το Εθνικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης (INAP)[22], νομικό πρόσωπο εποπτευόμενο από το Υπουργείο Δημόσιας Διοίκησης και η Γενική Επιτροπή Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, με συμμετοχή και των συνδικάτων, αποτελούν τους κεντρικούς φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής στην δημόσια διοίκηση.

Η ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών γίνεται αποκεντρωμένα με χρήση κυρίως ατομικών ερωτηματολογίων, το υλικό των οποίων συνδυάζεται με τις στρατηγικές κατευθύνσεις των υπουργείων. Μιά κεντρική μεθοδολογία έχει σχεδιαστεί για προαιρετική επι του παρόντος χρήση από τις ενδιαφερόμενες υπηρεσίες.

Βασικός φορέας παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών είναι το Εθνικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης με τις τέσσερις εκπαιδευτικές μονάδες του. Παράλληλα μια σειρά εξειδικευμένων ινστιτούτων και σχολών όπως το Ινστιτούτο Φορολογικών Σπουδών, η Διπλωματική Ακαδημία και Σχολή του Υπουργείου Δικαιοσύνης, παρέχουν τομεακά εστιασμένη εκπαίδευση στο προσωπικό των αντιστοίχων υπηρεσιών.

---

*21. Για το Ιρλανδικό Ινστιτούτο βλ. την ιστοσελίδα http://www.ipa.ie όπου και η έκδοση "Institut of Public Administration Annual Report 2003".*

*22. Αναλυτικότερες πληροφορίες στην ιστοσελίδα του Ισπανικού Ινστιτούτου Δημόσιας Διοίκησης http://www.inap.map.es/inapnew/esfp/act_form/form_con.htm.*

**Στην Ιταλία** το Υπουργείο Δημόσιας Διοίκησης έχει τον πρώτο λόγο στον συντονισμό των δράσεων εκπαίδευσης προσωπικού, μέσα από το Γραφείο Εκπαίδευσης Προσωπικού. Τα γραφεία διαχείρισης εκπαιδευτικών προγραμμάτων των υπουργείων διαμορφώνουν το βασικό δίκτυο ανίχνευσης αναγκών και σχεδιασμού εκπαιδευτικών δράσεων. Το Υπουργείο Οικονομικών παρεμβαίνει σε θέματα χρηματοδότησης της εκπαίδευσης.

Η ανίχνευση αναγκών είναι πλήρως αποκεντρωμένη και χωρίς ενιαία μεθοδολογία. Ο διάλογος των γραφείων διαχείρισης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τις επι μέρους υπηρεσίες συνιστά το κύριο πλαίσιο προσδιορισμού των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων κάθε υπουργείου. Οι βασικές κατευθύνσεις που διατυπώνονται από το Υπουργείο Δημόσιας Διοίκησης λαμβάνονται ωστόσο υπ' όψη.

Οι φορείς υλοποίησης είναι πολλοί. Κεντρικό ρόλο παίζουν η Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης[23] και το Κέντρο Εκπαίδευσης και Μελετών που εξειδικεύεται σε θέματα Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Εξειδικευμένες δομές εκπαίδευσης λειτουργούν στα πλαίσια ορισμένων υπουργείων, όπως η Ανώτερη Σχολή του Υπουργείου Εσωτερικών, η Σχολή του Υπουργείου Οικονομικών κλπ. Τα πανεπιστήμια αλλά και ιδιωτικοί φορείς προσφέρουν επίσης εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

**Στο Λουξεμβούργο**[24] το Εθνικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης αποτελεί τον κεντρικό φορέα εκπαίδευσης. Το ίδιο είναι αρμόδιο και για την διαδικασία ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών που βασίζεται σε ερωτηματολόγια απευθυνόμενα στο σύνολο των υπηρεσιών και ανάλυση των απαντήσεων.

**Στην Μεγάλη Βρετανία**[25] το Κολλέγιο της Δημόσιας Υπηρεσίας (CSC), αυτοχρηματοδοτούμενος κατά βάση φορέας, στα πλαίσια του Κέντρου Μάνατζμεντ και Μελετών Δημόσιας Πολιτικής παιζει τον κεντρικό ρόλο σε θέματα εκπαίδευσης. Η λειτουργία του θα μελετηθεί εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο.

Η διαδικασία ανίχνευσης αναγκών είναι δισδιάστατη. Οι κυβερνητικές προτεραιότητες και ιδιαίτερα οι κατευθύνσεις διοικητικής μεταρρύθμισης καθοδηγούν τον σχεδιασμό των παρεχομένων από το CSC προγραμμάτων. Οι προτεραιότητες των επι μέρους υπηρεσιών συνδυασμένες με τις προτεραιότητες της ατομικής σταδιοδρομίας των υπαλλήλων καθορίζουν το πρόγραμμα εκπαίδευσης κάθε εργαζομένου.

**Στην Ολλανδία** κεντρικός φορέας εκπαιδευτικού συντονισμού είναι η Γενική Διεύθυνση Μάνατζμεντ και Ανάπτυξης Προσωπικού του Υπουργείου Εσωτερικών.

---

*23. Αναλυτικές πληροφορίες για την Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione στην ιστοσελίδα της http://www.sspa.it.*

*24. Για το Institut National d'Administration Publique βλ. την ιστοσελίδα http://www.etat.lu/MFP.*

*25. Βλ. αναλυτική παρουσίαση σε επόμενη ενότητα.*

Παράλληλα το Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης (ROI)[26], πρώην υπηρεσία του Υπουργείου Εσωτερικών, που ιδιωτικοποιήθηκε προ δεκαετίας, παραμένει ο κεντρικός φορέας παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, λειτουργώντας βεβαίως υπό όρους ανταγωνισμού.

Κάθε δημόσια υπηρεσία έχει την δυνατότητα αφ' ενός μεν να επιλέξει την μεθοδολογία και τον φορέα ανίχνευσης των εκπαιδευτικών του αναγκών αφ' ετέρου τον τρόπο και το φορέα υλοποίησης. Πέραν της προσφυγής στις υπηρεσίες του ROI ή άλλων φορέων της αγοράς, μια σειρά εξειδικευμένων εκπαιδευτικών μονάδων όπως η Ακαδημία Οικονομίας και Οικονομικών, η Ακαδημία Μάνατζμεντ Ανθρώπινων Πόρων κλπ καλύπτουν εξειδικευμένες ανάγκες.

Το ROI παρέχει επίσης υπηρεσίες ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών τόσο οριζόντια όσο και εξειδικευμένα ενδοϋπηρεσιακά.

**Στην Πορτογαλία** η Γενική Διεύθυνση Δημόσιας Διοίκησης και η Διατομεακή Επιτροπή Εκπαίδευσης, με συμμετοχή και των συνδικάτων, χαράσσουν την γενικότερη πολιτική εκπαίδευσης. Μονάδες εκπαίδευσης σε ορισμένα υπουργεία αναλαμβάνουν τον ενδο-υπηρεσιακό συντονισμό.

Η ανίχνευση αναγκών γίνεται κατά βάση αποκεντρωμένα στα πλαίσια των στρατηγικών κατευθύνσεων κάθε υπουργείου. Οι κεντρικές κυβερνητικές προτεραιότητες λαμβάνονται υπ' όψη και τα συνδικάτα συμβάλουν στην διαδικασία με κατάθεση απόψεων. Στα πλαίσια των ΚΠΣ τα τομεακά προγράμματα παρέχουν επίσης θεματολογία εξειδικευμένης τομεακής εκπαίδευσης.

Κεντρικοί φορείς υλοποίησης είναι:

- το Εθνικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης (INA)[27], το οποίο αναπτύσσει και αυτοτελώς διαδικασία ανίχνευσης αναγκών για τα προγράμματά του, σε διάλογο με τις επι μέρους υπηρεσίες. Το INA έχει επεξεργαστεί μια σφαιρική μεθοδολογία ανίχνευσης αναγκών η χρήση της οποίας είναι ακόμη περιορισμένη
- το Κέντρο Μελετών και Σπουδών Τοπικής Αυτοδιοίκησης
- οι Μονάδες Εκπαίδευσης των υπουργείων και των Νομικών Προσώπων.

**Στην Σουηδία** δεν υπάρχει κεντρικός φορέας σχεδιασμού, συντονισμού και παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Μικρές μονάδες όπως το Εθνικό Συμβούλιο για την Ποιότητα και τις Επαγγελματικές Δεξιότητες και η Υπηρεσία Πολιτικής Προσωπικού του Υπουργείου Οικονομικών μεριμνούν για οριζόντια προγράμματα απευθυνόμενα κυρίως σε ανώτερο στελεχιακό δυναμικό.

---

*26. Η ιστοσελίδα του Ινστιτούτου βρίσκεται στην διεύθυνση http://www.roi-opl.nl.*

*27. Αναλυτικές πληροφορίες για το Instituto Nacional de Administração βλ. την ιστοσελίδα http://www.ina.pt.*

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σχεδιάζεται και εκτελείται αυτοτελώς ή με αγορά εκπαιδευτικών υπηρεσιών, από του επι μέρους φορείς.

Η διαδικασία ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών είναι κατ' αναλογία πλήρως αποκεντρωμένη. Συνεντεύξεις με το προσωπικό χρησιμοποιούνται για να καταγραφούν οι απόψεις των εργαζομένων για τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και να σχεδιαστούν ατομικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Στην συνέχεια το υλικό αυτό συνδυάζεται με τις υπηρεσιακές προτεραιότητες για να σχεδιαστούν ευρύτερα προγράμματα οργανωσιακής ανάπτυξης για τις μονάδες ως σύνολα. Τα συνδικάτα καταθέτουν απόψεις στην φάση αυτή.

**Στην Φινλανδία** παρ' όλο τον στρατηγικό ρόλο που διαδραματίζει το Υπουργείο Οικονομικών στον σχεδιασμό της πολιτικής γιά το προσωπικό της δημόσιας διοίκησης η εκπαιδευτική στρατηγική και η ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών είναι πλήρως αποσυγκεντρωμένη στους επι μέρους φορείς.

Δεν ακολουθείται ενιαία μεθοδολογία ανίχνευσης, γενικώτερα όμως επιχειρείται η σύνδεση των εκπαιδευτικών κατευθύνσεων τόσο με τους στρατηγικούς στόχους της υπηρεσίας όσο και με την καρριέρα του προσωπικού. Η πρακτική των ετησίων ή και εξαμηνιαίων συνεντεύξεων προϊσταμένων - υφισταμένων ακολουθείται και εδώ.

Η υλοποίηση των προγραμμάτων γίνεται με όρους αγοράς, στο μέτρο όπου η κάθε υπηρεσία μπορεί να επιλέξει για τα προγράμματά οποιονδήποτε φορέα υλοποίησης με κριτήρια ποιότητας και κόστους της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ο κεντρικός φορέας υλοποίησης είναι το HAUS, το Φινλανδικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης[28]. Παρ' ότι έχει προϋπάρξει ως δημόσια υπηρεσία και δημόσια επιχείρηση, πρόσφατα ιδιωτικοποιήθηκε με το κράτος να παραμένει μειοψηφών μέτοχος (40%). Ο κεντρικός του ρόλος ωστόσο εμπεδώνεται χάρη στην τεχνογνωσία και την ικανότητα παροχής υπηρεσιών και όχι εξ αιτίας νομοθετικών δεσμεύσεων.

*28. Η ιστοσελίδα του HAUS στην διεύθυνση http://www.haus.fi.*

## 2.2. Η εκπαίδευση των δημοσίων υπαλλήλων στην Γαλλία

Η Γαλλική Δημοκρατία διαθέτει ίσως το πλέον αναπτυγμένο σύστημα εκπαίδευσης δημοσίων υπαλλήλων παγκοσμίως[29].

Το πυκνότατο δίκτυο εκπαιδευτικών φορέων απαρτίζεται από 29 σχολές και ινστιτούτα και είναι έντονα αποσυγκεντρωμένο. Το σύνολο των φορέων, συμπεριλαμβανομένης και της πλέον προβεβλημένης Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης (ΕΝΑ) εδρεύει εκτός πρωτευούσης. Στο Παρίσι έχει την έδρα του μόνο το Εθνικό Κέντρο Τοπικής Δημόσιας Διοίκησης.

Στον παραπάνω αριθμό περιλαμβάνονται μόνον οι εκπαιδευτικοί φορείς πολιτικών υπαλλήλων καθώς και η εξειδικευμένη Σχολή Μάνατζμεντ του Στρατού Ξηράς.

Ο ρόλος των περισσότερων από τους φορείς αυτούς είναι μικτός: παρέχουν αρχική, προεισαγωγική ή/και εισαγωγική κατάρτιση αλλά και επιμόρφωση:

- Επτά από αυτούς, ποσοστό 24,1 %, έχουν οριζόντια αποστολή εκπαιδεύοντας στελέχη όλων των υπηρεσιών σε θέματα διοίκησης δημοσίου μάνατζμεντ και δημόσιας πολιτικής. Εδώ περιλαμβάνονται η ΕΝΑ, τα Περιφερειακά Ινστιτούτα Δημόσιας Διοίκησης και το Κέντρο Ευρωπαϊκών Σπουδών.
- Έξι (20,6%) είναι προσανατολισμένοι σε θέματα τοπικής διοίκησης. Μεταξύ αυτών το Εθνικό Κέντρο Τοπικής Διοίκησης και οι τέσσερις Σχολές Εφαρμογών Τοπικής Διοίκησης
- Οι υπόλοιποι δέκα έξι, ποσοστό 55,1%, είναι εξειδικευμένοι σε τομεακές πολιτικές και επί μέρους κρατικές λειτουργίες

Στον Πίνακα που ακολουθεί καταγράφονται αναλυτικά οι 29 φορείς και η έδρα τους. Στην συνέχεια θα παρουσιαστούν εκτενέστερα οι σημαντικότεροι από αυτούς.

*29. Chemla, E. (επ.) (2002), La formation professionnelle, Revue Française d' Administration Publique, no 104.*

1. Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης.
   Ecole Nationale d' Administration. ENA - Strasbourg

2. Εθνική Σχολή Δικαστών.
   Ecole Nationale de la Magistrature. ENM - Bordeaux

3. Εθνική Σχολή Εφοριακών.
   Ecole Nationale des Impôts. ENI - Clermont-Ferrand

4. Εθνική Σχολή Τελωνειακών
   Ecole Nationale des Douanes. END - Tourcoing

5. Εθνική Σχολή Δικαστικών Κλητήρων
   Ecole Nationale des Greffes ENG- Dijon

6. Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας.
   Ecole Nationale de la Santé Publique. ENSP - Rennes

7. Εθνικό Κέντρο Τοπικής Δημόσιας Διοίκησης.
   Centre National de la Fonction Publique Territoriale. CNFPT - Paris

8. Εθνική Σχολή Δημόσιου Θησαυροφυλακίου.
   Ecole Nationale du Trésor Public. ENT - Marne-la-Vallée

9. Ανώτερη Σχολή Εθνικής Παιδείας.
   Ecole Supérieure de l'Education Nationale. ESEN - Poitiers-Futuroscope

10. Εθνική Σχολή Εφαρμογών Στελεχών Τοπικής Διοίκησης της Angers.
    Ecole Nationale d'Application des Cadres Territoriaux de Angers ENACT- Angers

11. Εθνική Σχολή Εφαρμογών Στελεχών Τοπικής Διοίκησης της Dunkerque.
    Ecole Nationale d'Application des Cadres Territoriaux de Dunkerque ENACT - Dunkerque.

12. Εθνική Σχολή Εφαρμογών Στελεχών Τοπικής Διοίκησης του Montpellier.
    Ecole Nationale d'Application des Cadres Territoriaux de Montpellier. ENACT- Montpellier.

13. Εθνική Σχολή Εφαρμογών Στελεχών Τοπικής Διοίκησης του Nancy.
    Ecole Nationale d'Application des Cadres Territoriaux de Nancy. ENACT- Nancy

14. Εθνικό Κέντρο Ανωτέρων Σπουδών Κοινωνικής Ασφάλισης
    Centre national d'études supérieures de sécurité sociale. CNESSS - Saint -Etienne

15. Εθνικό Κέντρο Εκπαίδευσης και Μελετών Νομικής Προστασίας της Νεότητας.
    Centre National de Formation et d' Etudes de la Protection Judiciaire de la Jeunesse. CNFE-PJJ - Vaucresson

16. Ανώτερη Στρατιωτική Σχολή Διοίκησης και Μάνατζμεντ του Στρατού Ξηράς.
    Ecole Militaire Supérieure d'Administration et de Management de l'Armée de Terre. EMSAM - Montpellier

17. Εθνική Σχολή Διοίκησης Φυλακών.
    Ecole Nationale d' Administration Pénitentiaire. ENAP - Agen.

18. Εθνική Σχολή Ανωτέρων Σπουδών Επιστημών Πληροφόρησης και Βιβλιοθηκονομίας.
    Ecole Nationale Supérieure des Sciences de l'information et des Bibliothèques. ENSSIB Villeurbanne

19. Εθνική Σχολή Κτηνιατρικών Υπηρεσιών.
    Ecole Nationale des Services Vétérinaires. ENSV - Marcy l'Etoile

20. Ινστιτούτο Δημοσίου Μάνατζμεντ και Οικονομικής Ανάπτυξης.
    Institut de la Gestion Publique et du Développement Economique. IGPDE -Vincennes

21. Εθνικό Ινστιτούτο Μελετών Πολιτικής Προστασίας.
    Institut National d'Etudes de la Sécurité Civile. INESC - Nainville les Roches

22. Εθνικό Ινστιτούτο Τοπικών Σπουδών.
Institut National des Etudes Territoriales. INET - Strasbourg

23. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας, Απασχόλησης και Επαγγελματικής Κατάρτισης.
Institut National du Travail, de l'Emploi de la Formation Professionnelle. INTEFP - Lyon

24. Περιφερειακό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης της Bastia.
Institut Régional d'Administration de Bastia. IRA- Bastia

25. Περιφερειακό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης της Lille.
Institut Régional d'Administration de Lille. IRA - Lille

26. Περιφερειακό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης της Nantes.
Institut Régional d'Administration de Nantes. IRA - Nantes

27. Περιφερειακό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης του Metz.
Institut Régional d'Administration de Metz. IRA - Metz

28. Περιφερειακό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης της Lyon.
Institut Régional d'Administration de Lyon. IRA - Lyon

29. Περιφερειακό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης του Strasbourg.
Institut Régional d'Administration de Strasbourg. IRA - Strasbourg

## Η Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, (ΕΝΑ)

Ο σημαντικότερος από πλευράς κύρους, αλλά και ο πλέον προβεβλημένος, από τους παραπάνω φορείς είναι ασφαλώς η Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, η γνωστή ΕΝΑ[30]. Ιδρυθείσα σχεδόν αμέσως μετά της Απελευθέρωση της χώρας από την Γερμανική κατοχή, από την τότε προσωρινή κυβέρνηση του Στρατηγού Ντε Γκώλ, το 1945, λειτούργησε στο Παρίσι μέχρι το 1996 οπότε και η έδρα της μεταφέρθηκε στο Στρασβούργο.

Η βασική της αποστολή είναι η παροχή προεισαγωγικής εκπαίδευσης, παρέχει ωστόσο και προγράμματα επιμόρφωσης[31].

### Προεισαγωγική εκπαίδευση

Η εισαγωγή σ' αυτήν μπορεί να γίνει μέσω τριών διαφορετικών διαγωνισμών[32]:

Έναν εξωτερικό διαγωνισμό, απευθυνόμενο σε νέους πτυχιούχους

- Έναν εσωτερικό διαγωνισμό, απευθυνόμενο σε ήδη υπηρετούντες υπαλλήλους
- Τον λεγόμενο «τρίτο διαγωνισμό», απευθυνόμενο σε έμπειρους ελευθεροεπαγγελματίες ιδιώτες και σε αιρετούς.

Η αναλογία των θέσεων γιά κάθε σειρά καθορίζεται με υπουργική απόφαση. Γιά το 2003 η αναλογία αυτή είναι

- Εξωτερικός διαγωνισμός : 50 θέσεις
- Εσωτερικός διαγωνισμός : 41 θέσεις
- «Τρίτος» διαγωνισμός : 9 θέσεις

Γιά τους επιθυμούντες να λάβουν μέρος στους παραπάνω διαγωνισμούς η ίδια η Σχολή διοργανώνει ή /και χρηματοδοτεί προπαρασκευαστικά μαθήματα:

- εσωτερικό «προπαρασκευαστικό κύκλο» διάρκειας από 1 έως τρία έτη για τους ήδη υπηρετούντες, με εισαγωγικό επίσης διαγωνισμό
- «άμεση προετοιμασία» σε συνεργασία με τρίτους φορείς γιά τον εξωτερικό και τον τρίτο διαγωνισμό.

Οι σπουδές διαρκούν από 24 έως 27 μήνες και συνδυάζουν θεωρητική εκπαίδευση και πρακτική άσκηση.

Οι απόφοιτοι με βάση την σειρά αποφοίτησής τους επιλέγουν μεταξύ των προτεινόμενων από τα υπουργεία οργανικών θέσεων.

---

30. *Kessler, M-C. (1978), L'Ecole Nationale d'Administration Vol. 2: Histoire: la politique de la haute fonction publique, Presses de la FNSP, Paris. και De Forges J-M., (1989), L'École Nationale D'Administration, P U F.*
31. *Bellier, Irène. (1993), L'ENA comme si vous y étiez, Seuil.*
32. *Ecole Nationale d'Administration, (2000), Conditions d'accés et rgime de la scolaritι, Journal Officiel.*

Η εκπαιδευτική θεματολογία περιλαμβάνει τα ακόλουθα πεδία:

- **Φάση αναβάθμισης γνώσεων**
  - ♦ Διοικητική ιστορία
  - ♦ Αρχές διοίκησης
  - ♦ Συγκριτική διοίκηση
  - ♦ Δημόσιο Δίκαιο
  - ♦ Δημοσιονομικά
  - ♦ Οικονομία
  - ♦ Ποσοτικές μέθοδοι διοίκησης
  - ♦ Ξένες Γλώσσες
- **Σεμινάρια**
  - ♦ Ευρωπαϊκά και Διεθνή Θέματα
  - ♦ Δίκαιο
  - ♦ Θέματα Δημόσιας Διοίκησης
  - ♦ Θέματα Τοπικής Αυτοδιοίκησης
  - ♦ Διαπραγματεύσεις και Επικοινωνία
  - ♦ Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού
  - ♦ Οικονομική Διαχείριση
  - ♦ Ξένες Γλώσσες

## Επιμόρφωση

Η διαρκής επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων διά της ΕΝΑ θεσμοθετήθηκε πολύ αργότερα με την δημιουργία Διεύθυνσης Επιμόρφωσης το 1982[33].

Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες της ΕΝΑ έχουν ως επίκεντρο το Παρίσι αλλά οργανώνονται και στο Στρασβούργο.

Πενήντα περίπου θεματικοί κύκλοι σεμιναρίων προσφέρονται μέσω της ΕΝΑ. Η διάρκειά τους ποικίλλει από λίγες ημέρες έως πολλές εβδομάδες.

Ενδεικτικά παρατίθενται θεματολογίες από αντιπροσωπευτικά τέτοια προγράμματα

- **Κράτος και κυβερνητικό έργο**
  - ♦ Ιστορία της Διοικητικής Οργάνωσης στην Γαλλία
  - ♦ Οργάνωση και Ρόλος των Υπουργικών Γραφείων
  - ♦ Κυβερνητικά όργανα και διυπουργικός συντονισμός
  - ♦ Το κοινοβουλευτικό έργο
  - ♦ Οι Ανεξάρτητες Διοικητικές Αρχές

33. *Kesler, Jean-François. (1996), Ecole nationale d'administration: bilan de la formation permanente 1983-1996, ENA.*

- ♦ Η μεταρρύθμιση του δημοσίου μάνατζμεντ στην Ευρώπη και τις αναπτυγμένες χώρες
- ♦ Αξιολόγηση δημοσίων πολιτικών
- ♦ Κατευθύνσεις της μεταρρύθμισης της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων στην Δημόσια Διοίκηση
- ♦ Επιπτώσεις της ευρωπαϊκής ενοποίησης στην Γαλλική Δημόσια Διοίκηση
- ♦ Βιώσιμη ανάπτυξη, κ.α.

Το πρόγραμμα αυτό, που μπορεί να χαρακτηρισθεί συνολικό πρόγραμμα ευαισθητοποίησης, συντίθεται από 16 τρίωρες ενότητες, μία ανά ημέρα, και παρέχεται ανταποδοτικά: κοστολογείται 950 ευρώ το άτομο.

Στο ίδιο πεδίο προσφέρεται ένα ακόμη παραπλήσιο πρόγραμμα επικεντρωμένο σε θέματα Τοπικής Αυτοδιοίκησης

- **Τομέας: «Κράτος και διαχείριση έργων»**
  - ♦ Κύκλος: « Εργαλεία διαχείρισης»
    - ■ 1$^{ο}$ Ενδεικτικό θεματικό πεδίο: «Ομοιότητες με την διαχείριση των επιχειρήσεων με βάση ποσοτικές μεθόδους»: 2 ημέρες, κόστος 900 ευρώ το άτομο.
    - ■ 2$^{ο}$ Ενδεικτικό θεματικό πεδίο: « Αξιολόγηση της διοικητικής δράσης», 2 ημέρες, κόστος 650 ευρώ το άτομο
    - ■ 3$^{ο}$ Ενδεικτικό θεματικό πεδίο: «Διαχείριση Αρχείων», 2 ημέρες, 650 ευρώ το άτομο

Ο κύκλος περιλαμβάνει συνολικά 9 παραπλήσια θεματικά πεδία.

- ♦ Κύκλος «Επικοινωνιακά Εργαλεία»
  - ■ Με τρία θεματικά πεδία διάρκειας 2 ημερών και κόστους 650 ευρώ
- ♦ Κύκλος «Σχέσεις Κράτους- Πολίτη»
  - ■ Με έξι θεματικά πεδία διάρκειας 2 ημερών και κόστους 650 ευρώ.

Προσφέρονται τρεις ακόμη τομείς επιμόρφωσης με αντίστοιχη δομή

- Δημόσιες πολιτικές σε τοπικό επίπεδο, με επτά κύκλους αντίστοιχης έκτασης και κόστους
- Μάνατζμεντ και διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων, με δέκα κύκλους αντίστοιχης έκτασης και κόστους
- Ευρωπαϊκά και Διεθνή θέματα, με έξι κύκλους αντίστοιχης έκτασης και κόστους

Ένα διαφορετικό πεδίο αποτελεί ο οκτάμηνος κύκλος 'αναβάθμισης γνώσεων' που παρέχεται σε Γάλλους υπαλλήλους που κατευθύνονται σε διευθυντικές θέσεις χωρίς να έχουν αποφοιτήσει από την ΕΝΑ αλλά και ξένους υπαλλήλους.

Και στην περίπτωση αυτή συναντούμε αντίστοιχα θεματικά πεδία, όπως:

- σύγχρονες διοικητικές πρακτικές,
- ποσοτικές μεθόδους,
- οικονομική διαχείριση,
- ευρωπαϊκά και διεθνή θέματα,
- διοίκηση ανθρώπινων πόρων,
- διαχείριση και αξιολόγηση δημοσίων πολιτικών,
- πληροφόρηση και επικοινωνία,
- ξένες γλώσσες

Η μεθοδολογία εκπαίδευσης, στην περίπτωση αυτή βασίζεται στην αυτενέργεια, την πρακτική έρευνα και τις ομαδικές εργασίες.

Τέλος η ΕΝΑ διοργανώνει εξειδικευμένους κύκλους όπως:

- **Κύκλος τελειοποίησης γνώσεων γιά κοινοβουλευτικούς συνεργάτες**, διάρκειας 6-10 εβδομαδιαίων τρίωρων που καλύπτουν 5 θεματικά πεδία συνδεδεμένα με το κοινοβουλευτικό έργο και την διευκόλυνσή της σχέσης του με το διοικητικό έργο όπως
  - ♦ Κυβερνητικά όργανα
  - ♦ Διοικητική δράση
  - ♦ Αποκέντρωση
  - ♦ Προϋπολογισμός και έλεγχος δαπανών
  - ♦ Ευρωπαϊκά θέματα
- **Κύκλος σεμιναρίων κατά παραγγελία**, και με κάλυψη κόστους, της Γενικής Διεύθυνσης Δημόσιας Διοίκησης (DGAFP), διάρκειας 2-3 ημερών, σε θέματα όπως
  - ♦ Νέες μέθοδοι αξιολόγησης και βαθμολογίας υπαλλήλων
  - ♦ Διοίκηση έργου

### Τα Περιφερειακά Ινστιτούτα Δημόσιας Διοίκησης (IRA)

Τα πέντε Περιφερειακά Ινστιτούτα Δημόσιας Διοίκησης συνιστούν δομές που προσομοιάζουν υπό κλίμακα με την ΕΝΑ.

Είναι και τα πέντε εγκατεστημένα σε επαρχιακές πρωτεύουσες και παρέχουν παράλληλα προεισαγωγική εκπαίδευση και επιμόρφωση, σε προσωπικό με προοπτικές καριέρας μέσου επιπέδου.

### Προεισαγωγική Εκπαίδευση

Οι διαδικασίες εισόδου στα Περιφερειακά Ινστιτούτα αντιστοιχούν επίσης με εκείνες της ΕΝΑ και ο αριθμός των σπουδαστών κυμαίνεται περί τους 120 ετησίως ανά Ινστιτούτο

Οι κύκλοι σπουδών της προεισαγωγικής εκπαίδευσης είναι ένας ή δύο με διάρκεια 12-18 μήνες:

- Κύκλος Γενικής Διοίκησης (Generalistes)
- Κύκλος Αναλυτών (Analystes)

Η εκπαίδευση συνδυάζει και εδώ την θεωρητική κατάρτιση με τις ερευνητικές εργασίες και την πρακτική άσκηση.

Η βασική θεματολογία καλύπτει τα ακόλουθα πεδία:

- Όργανα και δημόσιες πολιτικές
- Θέματα Δικαίου
- Θέματα Προϋπολογισμού, Δημοσίου Λογιστικού και οικονομικής διαχείρισης
- Δημόσιο μάνατζμεντ
- Πληροφορική
- Ξένες Γλώσσες

**Επιμόρφωση**

Τα επιμορφωτικά προγράμματα που παρέχουν τα Περιφερειακά Ινστιτούτα είναι διυπηρεσιακής ή ενδουπηρεσιακής φύσεως. Συνήθως, και σε αντίθεση με την πρακτική της ΕΝΑ, παρέχονται δωρεάν. Η διάρκειά τους είναι 2-3 ημερών και ο αριθμός τους ποικίλλει ανά Ινστιτούτο.

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι γιά το 2003 το Περιφερειακό Ινστιτούτο της Lille διοργάνωσε 79 προγράμματα τα οποία παρακολούθησαν 1039 υπάλληλοι. Αντίστοιχα το Περιφερειακό Ινστιτούτο της Κορσικής στην Bastia διοργάνωσε 63 προγράμματα με συμμετοχή 830 υπαλλήλων.

Μια αντιπροσωπευτική θεματολογία από το Ινστιτούτο της Bastia είναι η ακόλουθη:

- Διαχείριση και περιορισμός των ωρών εργασίας (16%)
- Διαχείριση ανθρώπινων πόρων (21,7%)
- Ευρωπαϊκές Πολιτικές (10,1%)
- Πληροφορική (20,1%)
- Αξιολόγηση δημοσίων πολιτικών (4,34%)
- Προμήθειες (10,1%)
- Υγιεινή και ασφάλεια (4,34%)
- Πολιτική αστικού χώρου (4,34%)
- Η ποιότητα στην δημόσια διοίκηση (1,4%)
- Νομικές τεχνικές (2,9%)
- Διοικητικές τεχνικές (4,34%)

## 2.3. Η εκπαίδευση των δημοσίων υπαλλήλων στην Μεγάλη Βρετανία

Ο βασικός φορέας επιμόρφωσης στην Μεγάλη Βρετανία υπήρξε το Civil Service College (Κολέγιο Δημόσιας Υπηρεσίας), που σήμερα λειτουργεί ως Κέντρο Σπουδών Μάνατζμεντ και Δημόσιας Πολιτικής (Centre for Management and Policy Studies - CMPS)

Η δημιουργία του, το 1970, ήρθε ως εφαρμογή ανάλογης πρότασης της κοινοβουλευτικής επιτροπής Fulton, που δημιουργήθηκε το 1968 γιά να επεξεργαστεί και να προτείνει μέτρα διοικητικού εκσυγχρονισμού[34]. Η εισήγηση ίδρυσης ενός τέτοιου φορέα βασίζονταν στην θέση ότι τα στελέχη γενικής παιδείας που κυριαρχούσαν μέχρι τότε στην βρετανική διοίκηση[35] δεν ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις ενός σύγχρονου κράτους, η αποτελεσματικότητα του οποίου συνδέεται με εξειδικευμένες λειτουργίες άρα απαιτεί αντίστοιχα εξειδικευμένη τεχνογνωσία[36].

Από το 1970 μέχρι το 1976 λειτούργησε ως αυτοτελές νομικό πρόσωπο, ενώ στην συνέχεια συνδέθηκε με την «Ομάδα Εκπαίδευσης» του νέου Υπουργείου Δημόσιας Διοίκησης.

Το 1989 μετατράπηκε σε αυτοχρηματοδοτούμενο νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου. Η εκπαίδευση παρέχονταν ανταποδοτικά και το κόστος της (συμπεριλαμβανομένου και ποσοστού κέρδους για την ανάπτυξη του CSC) μετακυλύονταν στις υπηρεσίες προέλευσης των εκπαιδευομένων και μάλιστα υπό καθεστώς ανταγωνισμού με τον ιδιωτικό τομέα[37].

Το 1997 το Civil Service College μετατράπηκε εκ νέου σε δημόσια υπηρεσία ως διεύθυνση του Κέντρου Σπουδών Μάνατζμεντ και Δημόσιας Πολιτικής (Centre for Management and Policy Studies - CMPS) που αποτελεί μία από τις μονάδες της Γραμματείας της Κυβέρνησης[38] (Cabinet Office).

---

*34. Η περίφημη έκθεση της επιτροπής στην οποία προήδρευε ο Λόρδος Φούλτον απετέλεσε το πλαίσιο για τον συνολικό εκσυγχρονισμό της βρετανικής διοίκησης την δεκαετία του 1970. Fulton, Lord (1968). The Civil Service. Report of the Committe 1966-68, London: HMSO.*

*35. Για μια διεισδυτική ανάλυση των δομικών προβλημάτων της βρετανικής διοίκησης βλ. Peters, B.G. (2001), The Politics of Bureaucracy. Routledge, σ.σ. 139-142.*

*36. Βλ. σχετικά Farham, D. and. Horton S (2002), HRM Competency Framework in the British Civil Service, σε S. Horton, A. Hondeghm and D. Farham (eds.), Competency Management in the Public Sector. European variations on a theme. IOS Press, International Institute of Administrative Sciences καθώς και Greenwood, J., Pyper R. και Wilson D. (2002), New Public Administration in Britain. Routledge.*

*37. Bird, Dennis L. (1995) The Civil Service College 1970 - 1995, HMSO Books.*

*38. Horton, S. (1999), "The Civil Service" in S. Horton and D. Farnham (eds.), Public Management in Britain, McMillan.*

Κριτικές καθ' όλη την δεκαετία του '70 εστιάζονταν στην ανεπαρκή σύνδεση των προγραμμάτων του Civil Service College με την υπαλληλική σταδιοδρομία και στην η επίσης ανεπαρκή διαδικασία ανίχνευσης επιμορφωτικών αναγκών. Αναφέρονταν επίσης ότι η κεντρικά διασφαλισμένη χρηματοδότηση απέτρεπε την σύνδεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τις πραγματικές ανάγκες των υπηρεσιών και δεν υποκινούσε το ενδιαφέρον των τελευταίων για το είδος και την ποιότητα της προσφερόμενης από το CSC εκπαίδευσης[39].

Αντίθετα, οι κριτικές στις αρχές της δεκαετίας του '90 αφορούσαν το γεγονός ότι η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών με όρους αγοράς στερεί την κυβέρνηση από ένα μηχανισμό χάραξης στρατηγικής και άσκησης πολιτικής γιά την ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της διοίκησης[40].

Το CMPS καταρχήν παρέχει σήμερα εκπαιδευτικά προγράμματα στους νεοεισερχόμενος στο Σώμα της Ανώτερης Δημοσιοϋπαλληλίας (Senior Civil Service -SCS) μέσα από το πρόγραμμα ταχείας εξέλιξης στελεχών (Fast Stream). Το πρόγραμμα παρέχεται υπό δύο παραλλαγές:

- είτε ως συνεχές σεμινάριο τεσσάρων εβδομάδων,
- είτε σε ενότητες συνολικής διάρκειας τριών εβδομάδων παρεχόμενων εντός έξι μηνών

Το πρόγραμμα καλύπτει έξι πεδία δεξιοτήτων:

- Διαμόρφωση και διάχυση οράματος υπηρεσιακής ανάπτυξης
- Ηγεσία δια του προσωπικού παραδείγματος
- Στρατηγική σκέψη
- Υποκίνηση και ανάπτυξη προσωπικού γιά επίτευξη στόχων
- Μαθησιακές τεχνικές και διοικητική καινοτομία
- Παροχή ποιοτικών υπηρεσιών.

Οι υποψήφιοι γιά το πρόγραμμα ταχείας εξέλιξης εκπαιδεύονται μέσω προγραμμάτων πρακτικής άσκησης που αναπτύσσονται σε τετραετή βάση. Οι επιτυχώς ολοκληρώνοντες το πρόγραμμα έχουν πρόσβαση σε θέσεις του Σώματος Ανώτερης Δημοσιοϋπαλληλίας.

Ένα, επιδοτούμενο, προπαρασκευαστικό στάδιο θερινής πρακτικής άσκησης παρέχεται στους υποψηφίους

39. *Velasco Sánchez E, (2003), Training Senior Civil Servants. Lessons from Poland and the U.K., MBA Dissertation, School of Public Policy, University of Birmingham.*
40. *Massey, A. (2001). "Policy, Management and Implementation" σε Savage, S.P. and R. Atkinson, (eds.) Public Policy under Blair, Houndmills, Palgrave.*

Τα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα συνδέονται με τα εθνικά πιστοποιητικά επαγγελματικής εκπαίδευσης (National Vocational Qualifications - NVQ)[41].

Η ανίχνευση των εκπαιδευτικών αναγκών συνδέει τις υπηρεσιακές προτεραιότητες με την σταδιοδρομία του υπαλλήλου. Η ετήσια διαδικασία αξιολόγησης κάθε στελέχους περιλαμβάνει μιά φάση διερεύνησης των ελλειμμάτων γνώσεων και δεξιοτήτων, σε συνεργασία με τον προϊστάμενό του. Η διερεύνηση αυτή οδηγεί στην διαμόρφωση ενός ετησίου προγράμματος εκπαίδευσης του υπαλλήλου.

Οι χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές μέθοδοι δεν περιορίζονται στις παραδοσιακές διαλέξεις. Αξιοποιούνται σύγχρονες τεχνικές όπως ο προσδιορισμός του μαθησιακού προφίλ εκάστου εκπαιδευομένου και η επίλυση προβλημάτων. Το πρακτικό περιεχόμενο των προγραμμάτων εγκαταλείπει τον νομικό προσανατολισμό και επικεντρώνεται σε θέματα μάνατζμεντ, ποσοτικής διοίκησης και διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού.

Αξιοπρόσεκτο είναι το πρόγραμμα εκπαίδευσης υφυπουργών (junior ministers) που παρέχει το CMPS είτε υπό μορφή «πρωινού καφέ» («Ministers@Breakfast») με εστιασμένες διαλέξεις -συζητήσεις ωριαίας διάρκειας, είτε ως εργαστήρια επίλυσης πρακτικών προβλημάτων.

Το CMPS πέραν των στοχευμένων στην διαμόρφωση ανωτέρων στελεχών προγραμμάτων, παρέχει και προγράμματα ευρύτερου ενδιαφέροντος.

Ενδεικτικά παρατίθενται αντιπροσωπευτικά προγράμματα:

- '**Μάνατζμεντ, προσωπική ανάπτυξη και δεξιότητες**', τριήμερο σεμινάριο γιά ανώτερα στελέχη με έμφαση σε
  - ♦ υποκίνηση προσωπικού,
  - ♦ εκχώρηση αρμοδιοτήτων,
  - ♦ διαχείριση επιδόσεων,
  - ♦ εκπαίδευση και ανάπτυξη υφισταμένων,
  - ♦ ομαδική εργασία και ρόλοι
- '**Βασικό πρόγραμμα γιά νέους προϊσταμένους**', διήμερο σεμινάριο γιά

41. *Τα NVQ βασίζονται σε εθνικά πρότυπα εργασιακών δεξιοτήτων (National Occupational Standards - NOS), δηλαδή σε σύνολα τυποποιημένων περιγραφών για κάθε είδος εργασίας, από τα οποία προκύπτουν οι γνώσεις και δεξιότητες που απαιτείται να διαθέτει εκείνος που τις εκτελεί. Τα πρότυπα αυτά διαμορφώνονται από ειδικά Συμβούλια Τυποποίησης (Standards Setting Bodies) ανά εργασιακό πεδίο, συντονιζόμενα από την Αρχή Αναλυτικών Προγραμμάτων και Επαγγελματικής Πιστοποίησης (Qualifications and Curriculum Authority - QCA). Για μια κριτική προσέγγιση του θεσμού των NVQ βλ. σχετικά Flude M. Sieminski S. (1999) (eds.).Education, Training and the Future of Work II: Developments in Vocational Education and Training, Routledge. Για αναλυτικά στοιχεία βλ. επίσης την ιστοσελίδα των εθνικών πιστοποιητικών επαγγελματικής εκπαίδευσης του Βρετανικού Υπουργείου Παιδείας και Επαγγελματικών Δεξιοτήτων (Department for Education and Skills) http://www.dfes.gov.uk/nvq καθώς και την αντίστοιχη της Αρχής Αναλυτικών Προγραμμάτων και Επαγγελματικής Πιστοποίησης http://www.qca.org.uk.*

στελέχη που αναλαμβάνουν ιεραρχικές ευθύνες με έμφαση σε

- αλλαγές στην εργασιακή πρακτική λόγω προαγωγής
- διαδικασίες μετάβασης στις νέες ευθύνες
- νέες διοικητικές δεξιότητες
- αναπτυξιακές δεξιότητες
- εξισορρόπηση εργασιακής και προσωπικής ζωής

- **'Ο αποτελεσματικός προϊστάμενος'**, πενθήμερο σεμινάριο γιά προϊσταμένους μεσαίου επιπέδου με έμφαση σε
  - μάνατζμεντ και ηγεσία
  - δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας
  - δεξιότητες συνεντεύξεων με υφισταμένους γιά συμβουλευτική και επίλυση προβλημάτων
  - διευθύνοντας ομαδική εργασία
  - υποκίνηση, εκχώρηση αρμοδιοτήτων και ανάπτυξη υφισταμένων
  - αποτελεσματική ανατροφοδότηση
  - διαχείριση της χαμηλής αποτελεσματικότητας
  - διαχείριση δύσκολων υφισταμένων
  - θέματα πειθαρχίας
- '**Διαχείριση αλλαγών**', τριήμερο σεμινάριο για στελέχη που εμπλέκονται σε προγράμματα αλλαγών με έμφαση σε
  - το πλαίσιο των αλλαγών στην σύγχρονη δημόσια διοίκηση
  - σχεδιάζοντας όραμα και στρατηγική γιά το μέλλον
  - σχεδιασμός αλλαγών και προσδιορισμός μετόχων και ομάδας εισαγωγής αλλαγών
  - επικοινωνιακή στρατηγική γιά προώθηση αλλαγών
  - αλλαγή οργανωσιακής κουλτούρας
  - σχεδιασμός προγράμματος αλλαγών
  - αξιολόγηση προγράμματος αλλαγών
- '**Εταιρική διακυβέρνηση γιά νομικά πρόσωπα του δημοσίου**', μονοήμερο σεμινάριο γιά ανώτερα στελέχη νομικών προσώπων με έμφαση σε
  - εφαρμογή των κανόνων εταιρικής διακυβέρνησης στον δημόσιο χώρο
  - ο ρόλος του διοικητικού συμβουλίου
  - ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών
  - ο ρόλος των εξελεγκτικών επιτροπών
- '**Δημόσιο Λογιστικό**', τριήμερο σεμινάριο γιά στελέχη κάθε επιπέδου που

επιθυμούν να εξοικειωθούν με τις διαδικασίες προγραμματισμού, εκτέλεσης και ελέγχου των δημοσίων δαπανών με έμφαση σε

- ♦ εκτιμήσεις αναγκαίων προμηθειών
- ♦ διαδικασίες προγραμματισμού, ελέγχου και αναφοράς δαπανών
- ♦ ο ρόλος του Βασιλικού Θησαυροφυλακίου
- ♦ ο ρόλος της Εθνικού Ελεγκτικής Υπηρεσίας
- ♦ διαχείριση υπερ- και υπο-απορρόφησης

- **'Οικονομικό Μάνατζμεντ'**, σεμινάριο δυόμισι ημερών γιά στελέχη που επιθυμούν να αντιληφθούν τις οικονομικές διαστάσεις στην λειτουργία της υπηρεσίας τους, με έμφαση σε
  - ♦ ο ρόλος του οικονομικού μάνατζμεντ στην λήψη των υπηρεσιακών αποφάσεων
  - ♦ κοστολόγηση διαδικασιών και υπηρεσιών
  - ♦ δείκτες απόδοσης και οικονομικό μάνατζμεντ

Άλλα πεδία στα οποία προσφέρονται προγράμματα είναι:

- Εξοικείωση με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές και θεσμούς
- Δημόσια Πολιτική
- Νομικά θέματα

Όλα τα παραπάνω προγράμματα παρέχονται ανταποδοτικά με κόστος από 300 έως και 600 λίρες ανά ανθρωποημέρα εκπαίδευσης. Το κόστος αυτό καλύπτεται από τις υπηρεσίες των εκπαιδευομένων.

## 2.4. Ευρωπαϊκά Συμπεράσματα

Η μελέτη των βασικών εκπαιδευτικών πρακτικών στις δύο προαναφερθείσες χώρες, που αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικές σχολές στην προσέγγιση της επαγγελματικής κατάρτισης των δημοσίων υπαλλήλων, οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα.

- Υπάρχει μιά σαφής διάκριση μεταξύ της εκπαίδευσης των ανωτέρων στελεχών και του λοιπού προσωπικού. Οι βασικές μονάδες εκπαίδευσης, αντίστοιχα η ΕΝΑ στην Γαλλία και το CMPS (τέως Civil Service College) στην Μεγάλη Βρετανία στοχεύουν κυρίως τα ανώτερα ιεραρχικά στρώματα της δημοσιοϋπαλληλίας. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι το CMPS προσφέρει προγράμματα έως και για υφυπουργούς. Τα Περιφερειακά Ινστιτούτα

στην Γαλλία καλύπτουν τα μεσαία ιεραρχικά στρώματα, ενώ στην Μεγάλη Βρετανία οι εκπαιδευτικές ανάγκες του αντίστοιχου προσωπικού καλύπτονται με πρωτοβουλίες των υπηρεσιών τους κυρίως μέσω της αγοράς.

- Ο κυρίαρχος προσανατολισμός των βασικών μονάδων εκπαίδευσης και των δύο χωρών είναι τα θέματα διοίκησης υπό την ευρεία έννοια. Τα εξειδικευμένα, τεχνικά, θέματα επιμόρφωσης, τα συνδεδεμένα επι παραδείγματι με τα πεδία, το περιεχόμενο και τις μεθόδους επι μέρους δημοσίων πολιτικών, αντιμετωπίζονται και στις δύο περιπτώσεις έξω από τις βασικές εκπαιδευτικές δομές: στη μεν Γαλλία από μιά πληθώρα εξειδικευμένων σχολών και ινστιτούτων, στην δε Μεγάλη Βρετανία και πάλι μέσω αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών δράσεων με αξιοποίηση των υπηρεσιών της αγοράς.
- Αν και στις δύο χώρες καταγράφονται περιπτώσεις δωρεάν παροχής εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ενίοτε και αμειβομένων, στις πλείστες των περιπτώσεων τα σεμινάρια των βασικών φορέων παρέχονται ανταποδοτικά. Το κόστος, που ορισμένες φορές είναι ιδιαίτερα υψηλό, καλύπτεται από τις υπηρεσίες των εκπαιδευομένων. Κρίνεται ότι κατ' αυτό τον τρόπο οι υπηρεσίες αξιολογούν ουσιαστικότερα την σκοπιμότητα και τα οφέλη από την εκπαίδευση του προσωπικού τους.
- Η διαφορετική διοικητική κουλτούρα των δύο χωρών αντανακλάται και στα εκπαιδευτικά προγράμματα γιά το προσωπικό των δημοσίων υπηρεσιών τους. Θα μπορούσαμε σχηματοποιώντας να πούμε ότι στην Γαλλία το περιεχόμενο των προγραμμάτων επικεντρώνεται πρωτίστως στην ανάπτυξη γνώσεων ενώ στην Μεγάλη Βρετανία στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στην γαλλική περίπτωση τα προγράμματα είναι περισσότερο περιγραφικά μακρό-καταστάσεων και στοχεύουν στην κατανόηση του περιβάλλοντος δράσης. Αντίθετα στην βρετανική περίπτωση τα προγράμματα είναι περισσότερο προσανατολισμένα σε μικρο-καταστάσεις και επιδιώκουν την ανάπτυξη ικανοτήτων αντίδρασης και χειρισμού. Ο βασικός αυτός προσανατολισμός δεν συνεπάγεται ωστόσο μονομέρεια: και στις δύο περιπτώσεις η αντίστροφη διάσταση είναι παρούσα. Θα πρέπει εδώ να υπογραμμισθεί η ένταξη της επιμόρφωσης των δημοσίων υπαλλήλων της Μεγάλης Βρετανίας στο ευρύτερο πλαίσιο της πιστοποιημένης επαγγελματικής εκπαίδευσης (NVQ) που βασίζεται σε ανάλυση και τυποποίηση του περιεχομένου της εργασίας των διαφόρων ειδικοτήτων.
- Οι χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές μέθοδοι και στις δύο χώρες δίνουν έμφαση στην συμμετοχή και την πράξη. Στην Γαλλία η διάλεξη εξακολουθεί να κατέχει σημαντικό ρόλο, συμπληρώνεται όμως με την ομαδική εργασία και την επεξεργασία πρακτικών θεμάτων. Στην Μεγάλη Βρετανία ο ρόλος του εκπαιδευτή προσομοιάζει περισσότερο με εκείνον του διευκολυντή

(facilitator) και αξιοποιούνται ευρύτερα οι τεχνικές μάθησης με βάση την εμπειρία (experiential learning).

- Και στις δύο χώρες, το σημείο ενεργοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι κατά βάση ο ίδιος ο υπάλληλος και η επιθυμία του για εκπαίδευση συνδεόμενη με ιεραρχική ανέλιξη[42]. Η συμμετοχή στις εξετάσεις της ENA και των IRA στην Γαλλία αλλά και του Fast stream προς το Senior Civil Service στη Αγγλία εναπόκειται στην προσωπική φιλοδοξία κάθε υποψηφίου. Η συμμετοχή παρομοίως σε επιμορφωτικά προγράμματα συνδέεται με την επιθυμία του υπαλλήλου να αποκτήσει πρόσθετα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα. Στην βρετανική περίπτωση ωστόσο γίνεται σαφής προσπάθεια σύνδεσης των ατομικών στοχεύσεων με τις υπηρεσιακές ανάγκες μέσα από το ετήσιο πρόγραμμα εκπαίδευσης του υπαλλήλου που σχεδιάζεται κάθε φορά με συνεργασία προϊσταμένου και υφισταμένου.
- Συνέπεια του ανωτέρω γεγονότος είναι το ότι η πλειοψηφία των παρεχόμενων και στις δύο χώρες προγραμμάτων είναι διυπηρεσιακά: τυποποιημένα και οριζόντια απευθυνόμενα σε ευρείες κατηγορίες στελεχών προερχόμενων απο όλο το φάσμα των υπηρεσιών. Παρ' ότι και στις δύο περιπτώσεις παρέχονται και ειδικά σχεδιασμένα σεμινάρια γιά συγκεκριμένες υπηρεσίες, αυτά καλύπτουν ένα μικρότερο ποσοστό της συνολικής δραστηριότητας των βασικών φορέων εκπαίδευσης.
- Θα πρέπει εν κατακλείδι να τονισθεί ότι τόσο στις δύο χώρες που μελετήθηκαν αναλυτικότερα, όσο και στις λοιπές ευρωπαϊκές που χώρες που παρουσιάσθηκαν στην πρώτη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, οι διαδικασίες προσδιορισμού των εκπαιδευτικών αναγκών και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων εμπλέκουν όλα τα ενδιαφερόμενα συλλογικά υποκείμενα. Οι κεντρικοί φορείς διοικητικού εκσυγχρονισμού ή διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού έχουν στις περισσότερες περιπτώσεις τον κύριο λόγο στα θέματα χάραξης στρατηγικής εκπαίδευσης προσωπικού. Στην περίπτωση της Γαλλίας η συνολική ευθύνη ανήκει στο Υπουργείο Δημόσιας Διοίκησης και Διοικητικής Μεταρρύθμισης και ειδικότερα στην Γενική Διεύθυνση Διοίκησης και Δημοσιοϋπαλληλίας. Η μονάδα αυτή εποπτεύει έξι από τις βασικές σχολές (ENA, Περιφερειακά Ινστιτούτα κλπ) ενώ οι λοιπές ανήκουν στα αντίστοιχα υπουργεία. Για τον καλύτερο μεταξύ τους συντονισμό έχει δημιουργηθεί ένα «Δίκτυο Σχολών της Δημόσιας Υπηρεσίας» (Réseau des Ecoles de Service Public). Αν και οι φορείς εκπαίδευσης διατηρούν αυξημένο βαθμό αυτονομίας, η λειτουργία

42. *Ecole Nationale d'Administration, (2002) La formation professionnelle dans la fonction publique, Rapport du Séminaire «La formation professionnelle», Groupe 20.*

τους εντάσσεται στα πλαίσια μιάς σφαιρικής στρατηγικής[43]. Στην Μεγάλη Βρετανία το CMPS αποτελεί σήμερα υπηρεσία του Cabinet Office, δηλαδή της κεντρικής συντονιστικής μονάδας της κυβέρνησης, βρισκόμενη κατ' αυτόν τον τρόπο στην καρδιά του κυβερνητικού μηχανισμού παραγωγής πολιτικών. Στο Βέλγιο το Υπουργείο Δημόσιας Διοίκησης και Εκσυγχρονισμού και το Ομοσπονδιακό Κυβερνητικό Τμήμα (Federal Government Department) το αρμόδιο για θέματα προσωπικού και οργάνωσης παράγουν την συνολική πολιτική εκπαίδευσης προσωπικού, ενώ στην Δανία το συνολικό στρατηγικό σχεδιασμό γιά την εκπαίδευση καταρτίζουν η Κεντρική Υπηρεσία Προσωπικού του Υπουργείου Οικονομικών και η ΄Ενωση Φορέων Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Τα ενδεικτικά αυτά παραδείγματα υποδηλώνουν πως παρ' ότι οι φορείς παροχής εκπαίδευσης διαδραματίζουν έναν κρίσιμο ρόλο στο τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, είναι οι επιτελικές υπηρεσίες που παράγουν την αντίστοιχη πολιτική. Τέλος σε αρκετές περιπτώσεις, τα εκπαιδευτικά πλάνα αποτελούν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και συμφωνίας μεταξύ συνδικάτων και κυβέρνησης. Στην Γαλλία, την Δανία, και την Ιρλανδία επι παραδείγματι διαμορφώνονται συμφωνίες-πλαίσιο μεταξύ συνδικάτων και υπουργείων για τα θέματα εκπαίδευσης προσωπικού, ενώ στην Σουηδία τα συνδικάτα καταθέτουν απόψεις ανά υπουργείο στην φάση της ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών.

*43. Για την περίπτωση της ENA, επι παραδείγματι, το υπουργείο συγκρότησε ειδική επιτροπή υπό την προεδρία του Yves-Thibault de Silguy η οποία και συνέταξε έκθεση με προτάσεις για την δομή την λειτουργία και την στρατηγική της. Βλ. Σχετικά Ministère de la fonction publique, de la réforme de l'Etat et de l'aménagement du territoire (2003), Moderniser l'Etat: le cas de l'ENA, La Documentation Française.*

# ΜΕΡΟΣ Τρίτο: Η επαγγελματική εκπαίδευση των δημοσίων υπαλλήλων: Η ελληνική εμπειρία

## 3.1. Γενικά

Το 1986 λειτούργησε στην Ελλάδα το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης που είχε ιδρυθεί με τον Ν 1388 του 1983 (ΦΕΚ Α 113). Βασικές του μονάδες υπήρξαν καθ' όλη την διάρκεια της 18χρονης πορείας του η Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης (ΕΣΔΔ) και το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ παλαιότερα Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης ΙΔΕ).

Σχετικά βραχύβια μονάδα υπήρξε το Ινστιτούτο Εισαγωγικής Διοικητικής Εκπαίδευσης (ΙΕΔΕ), ενώ πρόσφατα με τον Νόμο 3200/2003 (ΦΕΚ. Α 281) προσετέθη μία ακόμη, η Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΕΣΤΑ), γεγονός που οδήγησε στην ανάλογη μετονομασία του Κέντρου σε Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ).

Η δημιουργία του ΕΚΔΔ συστηματοποιούσε μια στρατηγική έμφασης στην εκπαίδευση που είχε πρωτοεμφανιστεί ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 60. Η ανάδυση της εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού συνδέεται με το κύμα των μελετών που είχαν εκπονηθεί την περίοδο εκείνη (Langrod, Wilson κλπ) και που προέτρεπαν την ελληνική διοίκηση να μεριμνήσει για την ανάπτυξη του προσωπικού της[44].

Πριν από την δημιουργία του ΕΚΔΔ, ως Νομικού Προσώπου Δημοσίου Δικαίου εποπτευόμενου από το τότε Υπουργείο Προεδρίας, είχε προηγηθεί (α) η δημιουργία το 1967 του Κέντρου Μετεκπαιδεύσεως Οργάνων Δημοσίας Διοικήσεως (ΚΜΟΔΔ) και των Μονάδων Εκπαίδευσης στα Υπουργεία (ΜΟΕΚ) και (β) με το Ν. 232/1976 η ίδρυση και λειτουργία της Σχολής Επιμόρφωσης Δημοσίων Υπαλλήλων (ΣΕΔΥ), ως μονάδας του ιδίου Υπουργείου[45].

---

*44. Για μιά συνολική παρουσίαση των μελετών αυτών βλ. Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, (1998), Εκθέσεις εμπειρογνωμόνων για την ελληνική δημόσια διοίκηση και Μακρυδημήτρης, Α Μιχαλόπουλος, Ν (2000) (επιμ) Εκθέσεις εμπειρογνωμόνων για τη δημόσια διοίκηση 1950-1998 Παπαζήσης.*

*45. Βλ. σχετικά Καρκατσούλης, Π. (1998), Διοικητική Μεταρρύθμιση. Προεισαγωγική Διοικητική Εκπαίδευση, Α. Ν. Σάκκουλας, σελ. 104-106.*

Η συγκρότηση του ΕΚΔΔ βασίζεται στην διατύπωση συγκεκριμένης αποστολής και οράματος, γεγονός ασυνήθιστο για τα διοικητικά πράγματα της εποχής. Ο ιδρυτικός νόμος προσδιορίζει τον πληθυσμό-στόχο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, επικαλείται τις αξίες που πρέπει να διέπουν την λειτουργία και τα αποτελέσματα του νέου φορέα αλλά και απαριθμεί τις βασικές μεθόδους δράσης του.

Όπως προκύπτει από την διατύπωση των θέσεων αυτών στο νόμο, στόχο της λειτουργίας του κεντρικού εκπαιδευτικού φορέα της ελληνικής διοίκησης αποτελεί η δημιουργία προσωπικού ικανού να στηρίξει την αποτελεσματική αλλά και δημοκρατική λειτουργία του κρατικού μηχανισμού της χώρας. Η αποστολή αυτή αναμένεται να εκπληρωθεί με παραγωγή και διάχυση εξειδικευμένων γνώσεων. Το γεγονός ότι εντοπίζεται η ανάγκη όχι μόνο μεταφοράς αλλά και παραγωγής γνώσεων, γεγονός εξαιρετικά σημαντικό, τεκμαίρεται και από την θέσπιση στο Κέντρο θέσεων Ειδικών Ερευνητών.

Μεταγενέστερα νομοθετήματα όπως ο 1586/1986 (ΦΕΚ. Α 37), ο 1943/1991 (ΦΕΚ. Α 50) και πιο πρόσφατα οι 2527/1997 (ΦΕΚ. Α 206) και 3200/2003, διαμόρφωσαν το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την λειτουργία του Κέντρου αλλά και γενικότερα τις εκπαιδευτικές δράσεις στην ελληνική διοίκηση.

Κεντρικό συντονιστικό ρόλο στα θέματα εκπαίδευσης καλείται ex officio να παίξει η Διεύθυνση Εκπαίδευσης της Γενικής Γραμματείας Δημόσιας Διοίκησης του Υπουργείου Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΥΠΕΣΔΔΑ). Η ολιγοπρόσωπη αυτή μονάδα στην πράξη διεκπεραιώνει τα θέματα που αφορούν τις πάσης φύσεως διοικητικές πράξεις που αφορούν το ΕΚΔΔ:

- νομοθετικές διατάξεις που τροποποιούν και συμπληρώνουν το θεσμικό πλαίσιο,
- ατομικές πράξεις υπό μορφή υπουργικών αποφάσεων που αφορούν αποσπάσεις επιστημονικού και διοικητικού προσωπικού,
- πράξεις που αφορούν την προκήρυξη των διαγωνισμών της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης καθώς και την τοποθέτηση-διορισμό των αποφοίτων κλπ.

Η εμπλοκή της Διεύθυνσης σε θέματα σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής υπήρξε περιορισμένη. Επι σειράν ετών αποστέλλονταν ετήσια εγκύκλιος προς όλες τις υπηρεσίες προκειμένου αυτές να δηλώσουν απολογιστικά και προγραμματικά στοιχεία σχετικά με τις εκπαιδευτικές δράσεις για το προσωπικό τους. Τα στοιχεία που ζητούνταν αναλυτικά ήταν τα ακόλουθα:

- Θεματική ενότητα, δηλαδή ευρύτερο γνωστικό πεδίο
- Τίτλος σεμιναρίου
- Τόπος διεξαγωγής
- Αριθμός εκπαιδευτικών σειρών που το παρακολούθησαν ή προβλέπεται να το παρακολουθήσουν

- Φορέας υλοποίησης
- Φορέας χρηματοδότησης
- Κόστος προγράμματος

Τα τεχνικά αυτά στοιχεία μπορούν να θεωρηθούν ως «εξωτερικά» του εκπαιδευτικού συμβάντος αυτού καθ' αυτού. Δεν συνδέονται με το περιεχόμενο της εργασίας, και τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες του προς εκπαίδευση δυναμικού. Δεν μπορούν συνεπώς να συμβάλουν στην ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών. Το υλικό αυτό δεν μπορούσε κατ' επέκταση να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω ανάλυσης. Απλώς αρχειοθετούνταν ενώ αντίγραφα διαβιβάζονταν, και αργότερα κοινοποιούνταν απ' ευθείας από την επισπεύδουσα υπηρεσία, στο ΕΚΔΔ.

Πρόσφατα, και με αφορμή την εμπλοκή της στις εργασίες διευρωπαϊκού συντονισμού των πολιτικών για την δημόσια διοίκηση, η διεύθυνση παρακολουθεί εκ του σύνεγγυς τις σχετικές εξελίξεις στις λοιπές χώρες -μέλη.

Με το Ν. 3200/2003 ιδρύθηκε Συντονιστική Επιτροπή Εκπαίδευσης. Ο ρόλος της Επιτροπής αυτής εξειδικεύθηκε μόλις προσφάτως, Ν. 3260/2004 (ΦΕΚ. Α151) και συνίσταται στο συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου των φορέων εκπαίδευσης της Δημόσιας Διοίκησης και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Έργο της Επιτροπής είναι η καταγραφή των εκπαιδευτικών φορέων και των δράσεων με στόχο την αποφυγή επικαλύψεων αλλά και την αποτελεσματική αξιοποίηση των εθνικών και ενωσιακών/κοινοτικών πόρων. Τέλος η Επιτροπή επιφορτίζεται με την εξαιρετικά κρίσιμη αποστολή της σύγκλισης των εκπαιδευτικών και ερευνητικών μεθοδολογιών των διαφόρων εκπαιδευτικών φορέων για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των δράσεών τους. Στην Επιτροπή μετέχουν, μεταξύ άλλων, οι επικεφαλής των Μονάδων Εκπαίδευσης των Υπουργείων (βλ. σημ. 3.3 του παρόντος) και των ΝΠΔΔ καθώς και δύο εκπρόσωποι της ΑΔΕΔΥ.

Η ίδρυση της ΣΕΕ κρίνεται ως γενικά θετική στο μέτρο που αναγνωρίζει τη δυνατότητα του ΕΚΔΔΑ να παίξει κεντρικό ρόλο στο συντονισμό της εκπαιδευτικής δράσης και την παρακολούθηση της στο σύνολο της Δημόσιας Διοίκησης, μένει όμως να αποδειχθεί αν και στην πράξη κάτι τέτοιο είναι όχι μόνο εφικτό αλλά και επιθυμητό από το σύνολο των μετεχόντων και κυρίως της πολιτικής ηγεσίας.

## 3.2. Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης

Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης[46], ως ΝΠΔΔ, διοικείται από Διοικητικό Συμβούλιο συγκροτούμενο με απόφαση του Υπουργού ΕΣΔΔΑ. Στο Δ.Σ. μετέχουν, μεταξύ άλλων, ex officio εκπρόσωποι της Κεντρικής Ένωσης Δήμων και Κοινοτήτων (ΚΕΔΚΕ), της Ένωσης Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων Ελλάδας (ΕΝΑΕ) της ΑΔΕΔΥ και της ΠΟΕ-ΟΤΑ.

Η τελευταίες αυτές συμμετοχές είναι ο μοναδικός μέχρι στιγμής θεσμικός δίαυλος δια του οποίου η συλλογική εκπροσώπηση των εργαζομένων στην δημόσια διοίκηση αλλά και την τοπική αυτοδιοίκηση, παρακολουθεί τα τεκταινόμενα στον χώρο της εκπαίδευσης του ανθρώπινου δυναμικού της και διατυπώνει θέσεις.

Οι δράσεις του ΕΚΔΔΑ υποδιαιρούνται σε τρεις βασικές ενότητες, την προεισαγωγική εκπαίδευση, την εισαγωγική εκπαίδευση και τη διαρκή επιμόρφωση οι οποίες και αντιστοιχούν στις δύο βασικές οργανωτικές μονάδες, την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης (ΕΣΔΔ) και το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ).

Η τρίτη μονάδα, αυτή της Εθνικής Σχολής Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΕΣΤΑ) παραμένει, προς το παρόν ανενεργός. Έχει διοριστεί Διευθυντής και λειτουργεί, με απόφαση του Γενικού Γραμματέα του ΕΚΔΔΑ, Επιτροπή για το σχεδιασμό του Προγράμματος.

Κατά την πρόβλεψη του νόμου η ΕΣΤΑ «δημιουργεί στελέχη για τους ΟΤΑ α και β βαθμού και τα όργανα διοίκησης των νομικών προσώπων που ιδρύονται από αυτούς, καθώς επίσης για τις περιφέρειες και τις κεντρικές υπηρεσίες που έχουν αρμοδιότητα στους τομείς της τοπικής αυτοδιοίκησης, της πολιτικής προστασίας και της μεταναστευτικής πολιτικής.».

Τέλος προβλέπεται η λειτουργία τεσσάρων τμημάτων:

- Οργάνωσης και Διοίκησης
- Οικονομικής Διαχείρισης
- Μεταναστευτικής Πολιτικής
- Πολιτικής προστασίας

Το γεγονός της ίδρυσης αυτής της νέας μονάδας αφήνει ανοικτά πολλά ερωτήματα όπως:

- ποια η πραγματική σκοπιμότητά της, αν υπάρχει τέτοια και δεν αποτελεί η ΕΣΤΑ ένα ακόμη παράδειγμα απουσίας μακροχρόνιου στρατηγικού σχεδι-

*46. Για τη λειτουργία και τις δράσεις του ΕΚΔΔΑ και των οργανωτικών του μονάδων ΕΣΔΔ και ΙΝΕΠ βλ την ιστοσελίδα του οργανισμού www.ekdd.gr.*

ασμού και προγραμματισμού ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στη Δημόσια Διοίκηση;

- γιατί η ΕΣΔΔ δεν επαρκεί ώστε να υποδεχθεί είτε στο υπάρχον Τμήμα, είτε στο πλαίσιο μιας ριζικής αλλά συστηματικής ανασχεδίασης των Τμημάτων και κατευθύνσεων, τις νέες αυτές ειδικότητες[47];
- πως εξηγείται η σημειολογία της αυτονόμησης της «αυτοδιοικητικής εξειδίκευσης» στην εποχή όπου η ανάπτυξη του ενωσιακού πολιτικού και θεσμικού συστήματος απαιτεί αυξημένη συνέργια μεταξύ των επιπέδων διοίκησης και συνεπώς των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των στελεχών που υπηρετούν σε αυτά;
- Ποιος ο λόγος του πολλαπλασιασμού των δομών και των δαπανών σε ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους (κόστος-όφελος);

### 3.2.1. Η Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης (ΕΣΔΔ). Προεισαγωγική εκπαίδευση

Με τον όρο «προεισαγωγική εκπαίδευση» νοείται η προετοιμασία προσωπικού ταχείας ιεραρχικής ανέλιξης από την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, ως εκπαιδευτική μονάδα του ΕΚΔΔΑ[48].

Η εισαγωγή στην Σχολή γίνεται με εισαγωγικό διαγωνισμό η ανεξαρτησία του οποίου διασφαλίζεται μέσω της διεξαγωγής του από ειδικό όργανο, την Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων (ΚΕΠ). Η ΚΕΠ συγκροτείται με απόφαση του Υπουργού ΕΣΔΔΑ. Προεδρεύεται από ανώτατο δικαστικό λειτουργό. Ex officio μέλη της είναι μεταξύ άλλων εκπρόσωποι των κοινοβουλευτικών κομμάτων και της ΑΔΕΔΥ, ενώ συμπληρώνεται με πανεπιστημιακούς.

Στα πλαίσια της Σχολής λειτουργούν τα τμήματα:

- Γενικής Διοίκησης, που δίδει την δυνατότητα τοποθέτησης σε οποιαδήποτε κεντρική διοικητική υπηρεσία υπουργείου ή ΝΠ.
- Τοπικής Αυτοδιοίκησης και Περιφερειακής Ανάπτυξης, που πρόσφατα

---

*47. Κατά τους Παπούλια, Δ. Β. Σωτηρόπουλο, Δ. Α. και Οικονόμου. Χ. Ι. (2002), Το εκκρεμές της διοικητικής μεταρρύθμισης. Το παράδειγμα της Εθνικής Σχολής Δημόσιας, Διοίκησης, Ποταμός, σελ.137, η ίδρυση της ΕΣΤΑ εγγράφεται, μεταξύ άλλων, στη διαρκή κατάτμηση και υποβάθμιση της ΕΣΔΔ που ξεκίνησε από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 με την κατάργηση των τμημάτων Διπλωματικής Κατεύθυνσης και Διοικητικής Δικαιοσύνης.*

*48. Για μια συγκριτική επισκόπηση των διαφόρων προτύπων οργάνωσης της προεισαγωγικής διοικητικής εκπαίδευσης στη Γαλλία τη Γερμανία και τις ΗΠΑ, βλ. Καρκατσούλης, Π., οπ. π., σελ. 59 επ.*

(Ν.3200/2003), και μετά την δημιουργία της ΕΣΤΑ, μετονομάστηκε σε Τμήμα Περιφερειακής Διοίκησης

- Εμπορικών Ακολούθων
- Ακολούθων Τύπου
- Κοινωνικής Διοίκησης με δύο κατευθύνσεις προς τις υπηρεσίες του αρμόδιου υπουργείου και τα νοσοκομεία.
- Με τον πρόσφατο 3200/2003 δημιουργήθηκαν δύο ακόμη τμήματα , το τμήμα Διαχείρισης Πληροφοριακών Συστημάτων και το τμήμα Τουριστικής Οικονομίας και Ανάπτυξης. Τόσο αυτά, όσο και η ΕΣΤΑ δεν έχουν επί του παρόντος συγκροτηθεί.

Πριν να ακολουθήσουν της κατευθύνσεις της επιλογής τους, οι σπουδαστές, οι οποίοι στις περιπτώσεις των τμημάτων Εμπορικών Ακολούθων και Ακολούθων Τύπου έχουν εξετασθεί σε επιπλέον μαθήματα ξένων γλωσσών, παρακολουθούν μια κοινή φάση σπουδών για την αναβάθμιση και ενοποίηση των υφισταμένων βασικών γνώσεών τους.

Η διάρκεια των σπουδών είναι 21 μήνες στην διάρκεια των οποίων εναλλάσσονται περίοδοι θεωρητικής εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης. Κατά την διάρκεια της εκπαίδευσης εκπονείται από τους σπουδαστές σειρά εργασιών μεταξύ των οποίων και η τελική εργασία αποφοίτησης.

Τα διδασκόμενα μαθήματα διαφοροποιούνται ανά τμήμα. Το διδακτικό προσωπικό προκειμένου να διασφαλιστεί

- πρώτον η σύνδεση των μαθημάτων με την πρακτική δραστηριότητα των υπηρεσιών και
- δεύτερον η δυνατότητα γρήγορης προσαρμογής των παρεχομένων γνώσεων και δεξιοτήτων σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο περιβάλλον διοικητικής δράσης

δεν είναι μόνιμο. Η επιλογή γίνεται από το Δ.Σ. κατόπιν εισήγησης του διευθυντή της Σχολής, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων επιστημονικής και πρακτικής επάρκειας αλλά και διδακτικής εμπειρίας[49].

Οι επιτυχώς αποφοιτούντες, επιλέγουν με βάση την σειρά αποφοίτησής τους τις θέσεις διορισμού τους από τον σχετικό κατάλογο που συγκροτείται με απόφαση του Υπουργού ΕΣΔΔΑ, κατόπιν συνεννόησης με τις υπηρεσίες υποδοχής.

Ενδιαφέρον έχει στο σημείο αυτό να παρατηρηθεί ότι καίτοι με βάση το άρ-

---

*49. Οι Παπούλιας et all, οπ. π., σελ 144, διαπιστώνουν ότι υπάρχει «[...] απουσία ενεργού συμβατότητας (activ fit) μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών και της ανταπόκρισής τους στις ανάγκες της δημόσιας διοίκησης», ενώ , ταυτοχρόνως αναγνωρίζουν, σελ. 154, ότι «οι διδάσκοντες της ΕΣΔΔ πρέπει, ιδεωδώς, να είναι 'άνθρωποι πολλαπλών εμπειριών και πολλαπλών ικανοτήτων', πράγμα που στην πρακτική του εφαρμογή έχει δυσκολίες, λόγω της στενότητας της ελληνικής αγοράς».*

θρο 14 παρ. 6 του 1388/83 προβλέφθηκε η δημιουργία τμήματος διϋπουργικών στελεχών που θα ακολουθούσε ειδικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, μετά την ολοκλήρωση των δύο βασικών κύκλων σπουδών (κοινή και ειδική φάση) της Σχολής, αυτό ουδέποτε λειτούργησε. Τα αίτια μιάς τέτοιας εξέλιξης είναι βαθύτατα και πολιτισμικά. Η κυρίαρχη ελληνική διοικητική κουλτούρα δεν ευνοεί την ρήξη των στενών οργανωσιακών ορίων και δεν επέτρεψε την ενεργοποίηση της διάταξης αυτής. Η υπέρβαση της εσωτερικής κατάτμησης και του περιορισμένου συντονισμού των υπηρεσιών, που παρατηρείται ήδη από την γνωστή έκθεση Langrod στα μέσα της δεκαετίας του '60, παραμένει ακόμη ζητούμενο.

Το κόστος της προεισαγωγικής εκπαίδευσης καλύπτεται από το Κοινοτικο Πλαίσιο Στήριξης (ΚΠΣ)[50].

Η λειτουργία της ΕΣΔΔ έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτενούς διαλόγου. Σημείο προβληματισμού αποτελεί το χαμηλό ποσοστό αποφοίτων που βρίσκονται σε διευθυντικές θέσεις [51], γεγονός που υποδηλώνει αποτυχία του θεσμού. Η αιτιολόγηση της ανεπαρκούς αυτής αξιοποίησης των αποφοίτων της ΕΣΔΔ από την διοίκηση έχει επιχειρηθεί να συνδεθεί με το περιεχόμενο και την μορφή των σπουδών. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση[52] η αποτυχία οφείλεται στην ακαταλληλότητα των γνώσεων που παρέχονται από την Σχολή και η ακαταλληλότητα αυτή τεκμαίρεται από την ασυνέχεια που προκαλεί η απουσία μόνιμου διδακτικού προσωπικού. Από μια τελείως αντίθετη οπτική γωνία[53] έχει υποστηριχθεί ότι η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα του προγράμματος -και κατ' επέκταση και του διδακτικού προσωπικού- στις διαρκώς εξελισσόμενες συνθήκες και ανάγκες του περιβάλλοντος εργασίας, δηλαδή της ενεργού δημόσιας διοίκησης, αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ για την επιτυχία μιάς επαγγελματικής σχολής όπως η ΕΣΔΔ.

Παρ' ότι η διαρκής βελτίωση του προγράμματος σπουδών της ΕΣΔΔ αποτελεί προφανώς προϋπόθεση της επιτυχίας της, τα όποια προβλήματα αντιμετωπίζουν

---

*50. Οι δαπάνες λειτουργίας της ΕΣΔΔ ανέρχονται στα τρία εκατομμύρια ευρώ και το κόστος ανά απόφοιτο υπολογίζεται στα 14.670 € το χρόνο, ibid, σελ 150.*

*51. Βλ. σχετικά την πρόσφατη τοποθέτηση του υπουργού Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης Π. Παυλόπουλου σε συνέντευξή του στους δημοσιογράφους Γ.Ρουμπάτη και Γ. Παντελάκη στη "ΝΕΤ 105,8": «Πρέπει να σας πω, ότι ο θεσμός λειτουργεί 20 χρόνια. Αλλά θα σας φέρω ένα παράδειγμα: Ενώ βγάζει στελέχη, μόνο 12 από τους σπουδαστές που έχουν φοιτήσει στη Σχολή Δημόσιας Διοίκησης είναι Διευθυντές στο Ελληνικό Διοικητικό Σύστημα [...]Άρα δεν υπάρχουν κίνητρα [...] για να μπει στη Σχολή κανένας, [...] Το ζήτημα είναι [...] οι σπουδαστές που εξέρχονται να έχουν μια σταδιοδρομία ανάλογη με τα προσόντα τους», Δελτίο Τύπου ΥΠΕΣΔΔΑ, 11 Μαϊου 2004.*

*52. Για μια τοποθέτηση αντιπροσωπευτική αυτής της προσέγγισης βλ. Καρκατσούλης Π, (1996), Πολιτική διοικητικών στελεχών και προεισαγωγική διοικητική εκπαίδευση, σε Διοικητική Μεταρρύθμιση, τ.1, , σσ.211-244 και σε του ιδίου, οπ. π., σελ. 158-160. Την ίδια άποψη φαίνεται να συμμερίζεται και ο Α. Μακρυδημήτρης (1999), Διοίκηση και εκπαίδευση: Η περίπτωση της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης, σε του ιδίου, Διοίκηση και Κοινωνία. Η δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα, Θεμέλιο, σελ.297.*

*53. Μεσθανέως Β (1998), Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης: Ο επαγγελματικός χαρακτήρας της, Διοικητική Ενημέρωση, τ.11, σσ.60-73.*

οι απόφοιτοί της στην απρόσκοπτη εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους δεν φαίνεται να πηγάζουν από την ποιότητα του περιεχομένου της διδασκαλίας σ' αυτήν[54]. Η μη προώθηση αποφοίτων σε διευθυντικές θέσεις οφείλεται κυρίως στην αμυντική στάση που υιοθετούν έναντί των οι λοιποί, κλασσικής σταδιοδρομίας υπάλληλοι[55]. Το γεγονός αυτό προκαλείται από το ότι δεν έχει διασφαλισθεί η εξειδίκευση και αντίστοιχη τοποθέτηση των αποφοίτων της ΕΣΔΔ σε θέσεις το προφίλ των οποίων θα διασφάλιζε την αποκλειστική τους πρόσβαση. Κατευθυνόμενοι σε θέσεις γενικών καθηκόντων όπου και προβλέπεται να εξελίσσονται ταχύτερα ή κατά προτεραιότητα, βάσει της ίδιας της φιλοσοφίας του θεσμού και βάσει των εκάστοτε ισχυουσών διατάξεων, οι απόφοιτοι της ΕΣΔΔ λειτουργούν ανταγωνιστικά προς την μεγάλη μάζα της δημοσιοϋπαλληλίας που προσβλέπει στις ίδιες ευκαιρίες προαγωγής [56]. Ο ανταγωνισμός αυτός δημιουργεί για τους αποφοίτους ένα αρνητικό περιβάλλον το οποίο αποδεικνύεται εξαιρετικά ισχυρό τα δε αποτελέσματα των πιέσεων του είναι ορατά στην εξαιρετικά περιορισμένη προώθησή τους σε διευθυντικές θέσεις αλλά και γενικότερα στο γεγονός ότι στις πλείστες των περιπτώσεων οι απόφοιτοι δεν ασκούν ιδιαίτερα καθήκοντα αλλά αναλαμβάνουν αρμοδιότητες πανομοιότυπες με εκείνες των λοιπών υπαλλήλων, πολλές μάλιστα φορές υπαλλήλων Δ.Ε.

54. *Οι Παπούλιας et all, οπ. π., σελ. 145, διαπιστώνουν ότι «[...] Οι συχνές, όμως, τροποποιήσεις του θεσμικού πλαισίου οργάνωσης και λειτουργίας της Σχολής οδήγησαν στην εμφάνιση σοβαρών προβλημάτων των οποίων ο συνεχής, επαναλαμβανόμενος και αλληλοτροφοδοτούμενος χαρακτήρας συνθέτει ένα παθογενή φαύλο κύκλο τριών φάσεων: (α) εισαγωγικός διαγωνισμός χωρίς προηγούμενη ουσιαστική ανίχνευση αναγκών, ο οποίος θυμίζει πανεπιστημιακές εξετάσεις και, μέχρι πρόσφατα, ευνοούσε έμμεσα και άτυπα, πτυχιούχους ανθρωπιστικών επιστημών, (β) εκπαιδευτική λειτουργία της ΕΣΔΔ η οποία βασίζεται σε ένα μάλλον θεωρητικό και τυποποιημένο πρόγραμμα σπουδών, ανομοιογενές μίγμα διδασκόντων και μαθήματα που δεν καλύπτουν το σύνολο των αναγκών της δημόσιας διοίκησης και (γ) ένταξη των αποφοίτων στη δημόσια διοίκηση με κωλύματα και χωρίς κίνητρα για την ανέλιξή τους [...]».*

55. *Το πρόβλημα της μη τοποθέτησης των αποφοίτων σε διευθυντικές θέσεις κατά τους Παπούλια et all, οπ. π., σελ. 112, «[..] δεν είναι τόσο τυπικό ή θεσμικό όσο άτυπο και άπτεται του συσχετισμού δυνάμεων μεταξύ διάφορων κατηγοριών δημόσιων υπαλλήλων στο εσωτερικό των δημόσιων υπηρεσιών, της κυμαινόμενης πολιτικής βούλησης για την τύχη της Σχολής και των αποφοίτων της, και της ελληνικής διοικητικής κουλτούρας».*

56. *Βλ. σχετική ανάλυση σε Τσέκος Θ. (1999) «Ανάπτυξη προσωπικού για μια ανοικτή Δημόσια Διοίκηση: Σε αναζήτηση μιας αποτελεσματικής στρατηγικής», Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, Τευχ. 5ο , σ.σ. 199-222.*

## 3.2.2. Το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ)[57]

### *3.2.2.1. Εισαγωγική Εκπαίδευση*

Η εισαγωγική εκπαίδευση αφορά την προετοιμασία των νέων υπαλλήλων, σύντομα μετά των διορισμό τους, προκειμένου να ανταποκριθούν με αποτελεσματικό και δημιουργικό τρόπο στα καθήκοντά τους.

Το ΕΚΔΔ ακολούθησε διαφορετικές πρακτικές για την παροχή αυτού του τύπου εκπαίδευσης. Μετά από μια πρώτη περίοδο μη συστηματικής παροχής, το 1991 με βάση τα άρθρα 33 και 49 του Ν. 1943 συγκροτήθηκε και λειτούργησε στα πλαίσιά του μια διακριτή εκπαιδευτική μονάδα, το Ινστιτούτο Εισαγωγικής Διοικητικής Εκπαίδευσης (ΙΕΔΕ). Οι σχετικές διατάξεις προέβλεπαν δύο θεματικούς κύκλους:

- έναν γενικών γνώσεων διοικητικής οργάνωσης και πρακτικής, παρεχόμενο σε όλους τους νεοδιοριζόμενους υπαλλήλους, αρμοδιότητας του ΙΕΔΕ και
- έναν εξειδικευμένων γνώσεων σε διασύνδεση με τα αντικείμενα της κάθε υπηρεσίας

Το ΙΕΔΕ παρείχε αυτή την εισαγωγική εκπαίδευση δωρεάν για τις υπηρεσίες προέλευσης των εκπαιδευομένων, χρηματοδοτούμενη από το ΚΠΣ.

Η κατάργηση του ΙΕΔΕ και η ενσωμάτωση των αρμοδιοτήτων του στο Ινστιτούτο Επιμόρφωσης ως διακριτού τομέα, συνδυάστηκε, βάσει του Ν. 2527/1997 με την μεταφορά της ευθύνης χρηματοδότησης από το ΕΚΔΔ στις υπηρεσίες προέλευσης των εκπαιδευομένων, στις οποίες ανήκει και η ευθύνη γνωστοποίησης του αριθμού και της έδρας των νεοδιοριζομένων προκειμένου να προγραμματισθεί η εκπαίδευσή τους.

Η θεματολογία έχει οριζόντιο χαρακτήρα καλύπτοντας βασικές γνώσεις δημοσίου μάνατζμεντ, θεσμικού πλαισίου οργάνωσης της δημόσιας διοίκησης, υπαλληλικό δίκαιο, ευρωπαϊκά θέματα κλπ.

### *3.2.2.2. Διαρκής Επιμόρφωση*

Η διαρκής επιμόρφωση, συμπεριλαμβανομένης όπως προελέχθη, και της εισαγωγικής εκπαίδευσης αποτελεί το πεδίο δραστηριοτήτων του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης (ΙΝΕΠ) το οποίο με τον προαναφερθέντα νόμο 2527/1997, αρθρ.

---

*57. Το ΙΝΕΠ διαθέτει ένα, εν ενεργεία, περιφερειακό παράρτημα, το Περιφερειακό Ινστιτούτο Επιμόρφωσης της Θεσσαλονίκης (ΠΙΝΕΠΘ).*

13 παρ. 2, διαδέχθηκε το Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης (ΙΔΕ) που λειτουργούσε από ιδρύσεως του ΕΚΔΔ.

Η διαρκής επιμόρφωση αποτελεί το κατ' εξοχήν πεδίο εκπαίδευσης το απευθυνόμενο στην πλατειά μάζα των υπηρετούντων δημοσίων υπαλλήλων.

### 3.2.2.2.1. Τα προσφερόμενα προγράμματα

Το ΙΝΕΠ αναπτύσσει τα προγράμματά του μέσα από τους ακόλουθους πέντε τομείς:

- Δημοσίου Μάνατζμεντ
- Πληροφορικής
- Διεθνών Σχέσεων
- Εισαγωγικής Εκπαίδευσης
- Ξένων Γλωσσών

Κατά παράδοση, κάθε τομέας προσέφερε μια ποικιλία τίτλων η μέση διάρκεια των οποίων κυμαίνεται περί τις 30 ώρες. Πρόσφατα[58] η θεματική κατηγοριοποίηση παρακολουθεί τα πεδία του επιχειρησιακού προγράμματος διοικητικής μεταρρύθμισης «Πολιτεία», αρμοδιότητας του ΥΠΕΣΔΔΑ. Τα προσφερόμενα προγράμματα χαρακτηρίζονται εναλλακτικά

- Ενημέρωσης /ευαισθητοποίησης
- Βασικά, ήτοι εισαγωγικών γνώσεων
- Εστιασμένα, ήτοι εξειδικευμένα

Κατηγοριοποιούνται τέσσερις άξονες παρεμβάσεων:

- Αναβάθμιση ανθρώπινου δυναμικού
- Αναβάθμιση Υλικών και Αϋλων Υποδομών
- Εισαγωγή Νέων μεθόδων στην Διοίκηση
- Εξυπηρέτηση του Πολίτη

Παράλληλα, προγράμματα προσφέρονται υπό τον τίτλο των «ειδικών τομέων επιμόρφωσης» σε οκτώ ακόμη πεδία, άλλα εκ των οποίων (6) συνδέονται με τομεακά επιχειρησιακά προγράμματα τρίτων υπουργείων και άλλα (2) αντιστοιχούν με προγράμματα των κλασσικών τομέων του Ινστιτούτου.

Αναλυτικότερα.

---

*58. Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης ,Ινστιτούτο Επιμόρφωσης, (2003), Αναλυτικό θεματολόγιο Προγραμμάτων Επιμόρφωσης 2003-2004.*

***3.2.2.2.1.1. Οι άξονες δράσης του επιχειρησιακού προγράμματος «Πολιτεία»:***

- Ο πρώτος άξονας («Αναβάθμιση ανθρώπινου δυναμικού») προσφέρει προγράμματα που απευθύνονται
  - κυρίως στους υπαλλήλους τους επιφορτισμένους με τις λειτουργίες της εκπαίδευσης εντός των υπηρεσιών και
  - συμπληρωματικά στους προϊσταμένους υπηρεσιών, προκειμένου οι τελευταίοι αυτοί να κατανοήσουν την σκοπιμότητα και την σημασία της εκπαιδευτικής λειτουργίας και την συμβολή της στην οργανωτική και λειτουργική βελτίωση των μονάδων τους.

Επικεντρώνεται δηλαδή όχι στην αναβάθμιση αυτή καθ' αυτή αλλά στην εκπαίδευση ως μεθοδολογία αναβάθμισης.

Συνολικά εδώ προσφέρονται 20 τίτλοι, διακρινόμενοι σε 6 ενότητες, διάρκειας από 7 έως 35 ώρες.

- Το 60% εξ αυτών είναι ωστόσο 14 ωρών (διήμερα) ενώ
- το 20% 21 ωρών (τριήμερα).

Οι 12 τίτλοι χαρακτηρίζονται βασικά ενώ οι 8 εστιασμένα προγράμματα.

Την ευθύνη του άξονα στο σύνολό του έχει ο τομέας δημοσίου μάνατζμεντ.

- Ο δεύτερος άξονας («Αναβάθμιση υλικών και άϋλων υποδομών») προσφέρει 30 τίτλους, ταξινομημένους σε 5 ενότητες, στο σύνολό τους από το πεδίο της πληροφορικής.
  - Εισαγωγή στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές
  - Λειτουργικά συστήματα -δίκτυα -επικοινωνίες
  - Πληροφοριακά συστήματα και εφαρμογές
  - Υποστήριξη τηλεκπαίδευσης και τηλεργασίας
  - Συντήρηση εξοπλισμού

Η διάρκειά τους κυμαίνεται από 21 έως 70 ώρες.

- Το 50% εξ αυτών είναι 35 ωρών (εβδομαδιαία)
- Το 27% 70 (δύο εβδομάδων)
- Το 23% 21 ωρών (τριήμερα)

Από αυτούς:

- Οι 17 τίτλοι χαρακτηρίζονται βασικά ενώ
- οι 13 εστιασμένα προγράμματα.

Την ευθύνη του άξονα στο σύνολό του έχει βεβαίως ο τομέας Πληροφορικής.

- Ο τρίτος άξονας («Εισαγωγή Νέων μεθόδων στην Διοίκηση») προσφέρει 61 τίτλους διακεκριμένους σε 9 ενότητες.
  - Δημόσιος λειτουργός και θεσμικό πλαίσιο

- ♦ Μέθοδοι και τεχνικές οργάνωσης και διοίκησης
- ♦ Τεχνικές επικοινωνίας και διαπραγματεύσεων
- ♦ Θέματα δημόσιας οικονομίας
- ♦ Νομικά θέματα χωρικών πολιτικών
- ♦ Αποκεντρωμένη διοίκηση
- ♦ Τεχνολογίες ηλεκτρονικού γραφείου
- ♦ Πληροφοριακά συστήματα και δημόσια διοίκηση
- ♦ Προγράμματα στατιστικής και λήψης αποφάσεων

Ο άξονας αυτός, εν αντιθέσει με τους δύο προηγούμενους, δεν εστιάζεται σε έναν γνωστικό τομέα αλλά συμπεριλαμβάνει προγράμματα από περισσότερους:

- ■ 28 τίτλοι από τον χώρο του δημοσίου μάνατζμεντ, συμπεριλαμβανομένων και προγραμμάτων νομιμότητας διοικητικής δράσης
- ■ 17 τίτλοι από τον χώρο του οικονομικού, χωρικού και περιβαλλοντικού σχεδιασμού συμπεριλαμβανομένων προγραμμάτων τοπικής αυτοδιοίκησης, πολεοδομικής και χωροταξικής νομοθεσίας και δημοσιονομικής διαχείρισης
- ■ 16 τίτλοι από το πεδίο της πληροφορικής συμπεριλαμβανομένων και προγραμμάτων για ποσοτικοποιημένες εφαρμογές στην λήψη αποφάσεων, θεσμικό πλαίσιο πληροφορικής κλπ.

Η διάρκεια των προγραμμάτων αυτών κυμαίνεται από 7 έως 70 ώρες

- Το 75% ωστόσο είναι 35 ωρών (εβδομαδιαία)
- Το 10% είναι 70 ωρών (δύο εβδομάδων)
- Το 6,5 % είναι 21-28 ωρών (τριήμερα)

Από τα παραπάνω προγράμματα

- ♦ 35 χαρακτηρίζονται εστιασμένα,
- ♦ 19 βασικά και
- ♦ 8 ευαισθητοποίησης

- Ο τέταρτος και τελευταίος άξονας εκπαιδευτικών δράσεων συνδεδεμένων με το επιχειρησιακό πρόγραμμα «Πολιτεία» («Εξυπηρέτηση του Πολίτη»), προσφέρει 12 τίτλους κατανεμημένους σε τρεις ενότητες:
  - ♦ Σχέσεις κράτους-πολίτη
  - ♦ Διοικητικό περιβάλλον και πολίτες
  - ♦ Συστήματα πληροφόρησης πολιτών

Από τους τίτλους αυτούς μόνον ένας βρίσκεται στην επιστημονική ευθύνη του τομέα δημοσίου μάνατζμεντ. Τίτλοι όπως «Οδηγός του Πολίτη» και «Κέντρα Εξυπηρέτησης Πολιτών» βρίσκονται υπό την ευθύνη του τομέα Χωρικού,

Οικονομικού και Περιβαλλοντικού Σχεδιασμού (6 συνολικά) και άλλοι όπως «Νομικό πλαίσιο για την προστασία των προσωπικών δεδομένων» και «Διακίνηση εγγράφων με τηλεομοιοτυπία και ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μεταξύ δημοσίου, ΝΠΔΔ και ιδιωτών» βρίσκονται υπό την ευθύνη του τομέα Πληροφορικής.

Η διάρκειά τους κυμαίνεται από 7 έως 35 ώρες:

- Το 58% καλύπτει 35 ώρες (εβδομαδιαίο)
- Το 34%, 21 ώρες (τριήμερο)
- Το 8%, 7 ώρες (ημερίδα)

Από αυτά τα 6 (50%) χαρακτηρίζονται εστιασμένα, τα 5 βασικά και το 1 ευαισθητοποίησης.

***3.2.2.2.1.2. Στα προγράμματα των «Ειδικών Τομέων Επιμόρφωσης»:***

Προσφέρονται 8 διαφορετικά πεδία με 243 τίτλους συνολικά.

Εξ αυτών:

- Οι 165 τίτλοι (68%) προσφέρονται υπό την επιστημονική ευθύνη του Τομέα Χωρικού, Οικονομικού και Περιβαλλοντικού Σχεδιασμού
- Οι 36 (15%) υπό την επιστημονική ευθύνη του Τομέα Πληροφορικής
- Οι 21 (8,7%) υπό την επιστημονική ευθύνη του Τομέα Δημοσίου Μάνατζμεντ
- Οι 20 (8,3%) υπό την επιστημονική ευθύνη του Τομέα Ξένων Γλωσσών.

Αναλυτικότερα:

- Στο πεδίο Ευρωπαϊκά θέματα - Διεθνείς Σχέσεις προσφέρονται 12 τίτλοι σε τρείς ενότητες:
  - Εφαρμογές των Κοινών Πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με 6 τίτλους
  - Διαρθρωτικά Ταμεία και Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, με 2 τίτλους
  - Διεθνείς Σχέσεις, με 4 τίτλους

Από αυτούς

- 10 τίτλοι είναι διάρκειας 35 ωρών (εβδομαδιαία)
- 1 είναι διάρκειας 70 ωρών (δύο εβδομάδων)
- 1 είναι διάρκειας 21 ωρών (τριήμερο)

Ενώ και οι 12 χαρακτηρίζονται ως βασικά προγράμματα.

Την συνολική επιστημονική ευθύνη έχει ο Τομέας Χωρικού, Οικονομικού και Περιβαλλοντικού Σχεδιασμού.

- Στο πεδίο Πολιτισμός προσφέρονται 53 τίτλοι σε 6 ενότητες:
  - Πολιτιστική Πολιτική και Στρατηγικές για την Πολιτιστική Κληρονομιά, με 6 τίτλους

- ♦ Ανάπλαση και Προστασία Ιστορικών Κέντρων και Μνημείων, με 10 τίτλους
- ♦ Μουσεία και Τοπικές Κοινωνίες, με 7 τίτλους
- ♦ Πολιτιστικός Τουρισμός και Ανάπτυξη, με 9 τίτλους
- ♦ Πολιτιστικές Εκδηλώσεις και Πολιτιστική ταυτότητα, με 10 τίτλους
- ♦ Πολιτιστική Πολιτική, Εθελοντισμός και Αθλητισμός, με 11 τίτλους

Από αυτούς:

- ■ Οι 49 είναι διάρκειας 35 ωρών (εβδομαδιαία)
- ■ Οι 4 είναι διάρκειας 70 ωρών (δύο εβδομάδων)

Εξ άλλου

- ■ 48 τίτλοι χαρακτηρίζονται ως βασική κατάρτιση,
- ■ 3 ως ευαισθητοποίηση, και
- ■ 2 ως εστιασμένοι

Τέλος και στο πεδίο αυτό η συνολική επιστημονική ευθύνη ανήκει στον Τομέα Χωρικού, Οικονομικού και Περιβαλλοντικού Σχεδιασμού.

- Στο πεδίο Περιβάλλον προσφέρονται 59 τίτλοι σε 9 ενότητες:
  - ♦ Περιβαλλοντική Πολιτική και Στρατηγικές για το Περιβάλλον, με 4 τίτλους
  - ♦ Περιβάλλον και Περιφερειακή Πολιτική, με 4 τίτλους
  - ♦ Φυσικό Περιβάλλον και Βιώσιμη ανάπτυξη, με 10 τίτλους
  - ♦ Χωροταξικός Σχεδιασμός και Περιφερειακή Ανάπτυξη, με 8 τίτλους
  - ♦ Πολεοδομικός σχεδιασμός, Νομοθεσία και Εφαρμογές, με 6 τίτλους
  - ♦ Πολιτικές και Εφαρμογές Διαχείρισης Αποβλήτων, με 10 τίτλους
  - ♦ Πολιτική Προστασία και Δημόσια Διοίκηση, με 4 τίτλους
  - ♦ Περιβάλλον και Ενέργεια, με 5 τίτλους
  - ♦ Περιβάλλον και Λιμένες, με 5 τίτλους

Από αυτούς

- ■ 51 τίτλοι (86%) είναι διάρκειας 35 ωρών, (εβδομαδιαίο)
- ■ 7 τίτλοι (12%) είναι διάρκειας 70 ωρών (δύο εβδομάδων)
- ■ 1 τίτλος (2%) είναι διάρκειας 28 ωρών (τετραήμερο)

Εξ άλλου

- ■ 37 τίτλοι (63%) χαρακτηρίζονται βασικής κατάρτισης
- ■ 21 τίτλοι (35%) χαρακτηρίζονται εστιασμένοι
- ■ 1 τίτλος (2 %) χαρακτηρίζεται ευαισθητοποίησης

Η συνολική επιστημονική ευθύνη ανήκει και εδώ στον Τομέα Χωρικού, Οικονομικού και Περιβαλλοντικού Σχεδιασμού.

- Στο πεδίο Δημόσια Έργα προσφέρονται 19 τίτλοι σε 5 ενότητες:
  - Προγραμματισμός και Διαχείριση δημοσίων Έργων, με 8 τίτλους
  - Στατική Επάρκεια και Επεμβάσεις σε Κτιριακές Υποδομές, με 3 τίτλους
  - Σεισμική Ικανότητα και Έλεγχος Κατασκευών, με 4 τίτλους
  - Διασφάλιση και Έλεγχος Ποιότητας σε έργα, με 2 τίτλους
  - Ασφάλεια και Υγιεινή στα Έργα, με 2 τίτλους

Από αυτούς

- 13 τίτλοι (68%) είναι διάρκειας 35 ωρών, (εβδομαδιαίο)
- 5 τίτλοι (27%) είναι διάρκειας 70 ωρών (δύο εβδομάδων)
- 1 τίτλος (5%) είναι διάρκειας 105 ωρών (τριών εβδομάδων)

Επίσης

- 10 τίτλοι (53%) χαρακτηρίζονται βασικής κατάρτισης
- 9 τίτλοι (47%) χαρακτηρίζονται εστιασμένοι

Ο Τομέας Χωρικού, Οικονομικού και Περιβαλλοντικού Σχεδιασμού έχει την συνολική επιστημονική ευθύνη του πεδίου.

- Στο πεδίο Ειδικά Θέματα Πληροφορικής προσφέρονται 36 τίτλοι σε 4 ενότητες:
  - Γλώσσες Προγραμματισμού-Ανάπτυξη Εφαρμογών, με 9 τίτλους
  - Συστήματα Βάσεων Δεδομένων, με 12 τίτλους
  - Ειδικές Εφαρμογές Πληροφορικής, με 9 τίτλους
  - Εφαρμογές και Πληροφοριακά Συστήματα για τις Υπηρεσίες Υγείας, με 6 τίτλους

Από αυτούς

- 18 τίτλοι (50%) είναι διάρκειας 35 ωρών, (εβδομαδιαίο)
- 17 τίτλοι (47%) είναι διάρκειας 70 ωρών (δύο εβδομάδων)
- 1 τίτλος (3%) είναι διάρκειας 21 ωρών (τριών ημερών)

Ακόμη

- 34 τίτλοι (94%) χαρακτηρίζονται εστιασμένοι
- 2 τίτλοι (6%) χαρακτηρίζονται βασικής κατάρτισης

Η συνολική επιστημονική ευθύνη ανήκει εδώ στον Τομέα Πληροφορικής.

- Στο πεδίο Δημόσια Υγεία και Πρόνοια προσφέρονται 23 τίτλοι σε 6 ενότητες:
  - Οργάνωση και Διοίκησης Υπηρεσιών υγείας, με 8 τίτλους
  - Οργάνωση και Διοίκηση Φορέων Πρόνοιας, με 4 τίτλους
  - Νοσήματα και Δημόσια Υγεία, με 4 τίτλους
  - Έλεγχοι Τροφίμων, με 3 τίτλους

- ♦ Διασφάλιση Ποιότητας Τροφίμων, με 2 τίτλους
- ♦ Ασφάλεια και Υγιεινή, με 2 τίτλους

Από αυτούς

- 18 τίτλοι (79%) είναι διάρκειας 35 ωρών, (εβδομαδιαίο)
- 2 τίτλοι (9 %) είναι διάρκειας 70 ωρών (δύο εβδομάδων)
- 1 τίτλος (4%) είναι διάρκειας 21 ωρών (τριών ημερών)
- 1 τίτλος (4%) είναι διάρκειας 14 ωρών (δύο ημερών)
- 1 τίτλος (4%) είναι διάρκειας 7 ωρών (ημερίδα)

Ακόμη

- 16 τίτλοι (70%) χαρακτηρίζονται εστιασμένοι
- 6 τίτλοι (26%) χαρακτηρίζονται βασικής κατάρτισης
- 1 τίτλος (4%) χαρακτηρίζεται ευαισθητοποίησης

Η επιστημονική ευθύνη 22 τίτλων ανήκει στον Τομέα Δημοσίου Μάνατζμεντ και 1 στον Τομέα Χωρικού, Οικονομικού και Περιβαλλοντικού Σχεδιασμού.

- Στο πεδίο Ισότητα των Δύο Φύλων προσφέρονται 21 τίτλοι σε 6 ενότητες:
  - ♦ Ισότητα των δύο Φύλων, με 2 τίτλους
  - ♦ Η Αντιμετώπιση της Βίας κατά των Γυναικών, με 4 τίτλους
  - ♦ Το ζήτημα της Ενδο-οικογενειακής Βίας, με 2τίτλους
  - ♦ Το ζήτημα της Σεξουαλικής Παρενόχλησης στον Χώρο Εργασίας, με 2 τίτλους
  - ♦ Η Αντιμετώπιση της Διακίνησης Γυναικών για Οικονομική εκμετάλλευση, με 6 τίτλους
  - ♦ Ο βιασμός ως Μορφή Βίας, με 5 τίτλους

Από αυτούς

- 17 τίτλοι (81%) είναι διάρκειας 35 ωρών, (εβδομαδιαίο)
- 2 τίτλοι (4,5 %) είναι διάρκειας 28 ωρών (τεσσάρων ημερών)
- 2 τίτλοι (4,5 %) είναι διάρκειας 21 ωρών (τριών ημερών)

Και οι 21 τίτλοι (100%) χαρακτηρίζονται βασικής κατάρτισης

Η επιστημονική ευθύνη όλων των τίτλων ανήκει στον Τομέα Χωρικού, Οικονομικού και Περιβαλλοντικού Σχεδιασμού.

- Στο πεδίο Ξένες Γλώσσες προσφέρονται 20 τίτλοι σε 3 ενότητες:
  - ♦ Βελτίωση Γλωσσικών Δεξιοτήτων, με 6 τίτλους
  - ♦ Ενίσχυση Γνώσεων ορολογίας, με 8 τίτλους
  - ♦ Γλωσσομάθεια σε Εξειδικευμένα Θέματα, με 6 τίτλους

Από αυτούς

- 11 τίτλοι (55%) είναι διάρκειας 60 ωρών,

- 5 τίτλοι (25 %) είναι διάρκειας 50 ωρών
- 3 τίτλοι (15 %) είναι διάρκειας 70 ωρών
- 1 τίτλος (5%) είναι διάρκειας 40 ωρών

Και οι 20 τίτλοι (100%) χαρακτηρίζονται βασικής κατάρτισης

Η επιστημονική ευθύνη όλων των τίτλων ανήκει στον Τομέα Ξένων Γλωσσών.

- Πέραν των ανωτέρω προγραμμάτων που συνδέονται με επιχειρησιακά προγράμματα και τομεακές πολιτικές ή με οριζόντιες δεξιότητες και γνώσεις, το ΙΝΕΠ προσφέρει, όπως προαναφέρθηκε, και προγράμματα εισαγωγικής εκπαίδευσης απευθυνόμενα σε νεοδιοριζόμενους υπαλλήλους.

Στα προγράμματα αυτά διάρκειας 105 ωρών (τριών εβδομάδων) καλύπτονται οι θεματικές ενότητες

- Θεσμικό πλαίσιο της Δ.Δ.
- Ο σύγχρονος ρόλος της Δ.Δ.
- Βασικές αρχές οργάνωσης και λειτουργίας της Δ.Δ.
- Ποιότητα Υπηρεσιών - Εξυπηρέτηση του Πολίτη.
- Η Δημόσια Διοίκηση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άλλων διεθνών Οργανισμών.
- Οικονομικό περιβάλλον - δημοσιονομική διαχείριση.
- Κώδικας Δεοντολογίας Δημοσίων Υπαλλήλων.
- Νέες Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών.

Την επιστημονική ευθύνη των εν λόγω προγραμμάτων έχει ο ομώνυμος Τομέας Εισαγωγικής Εκπαίδευσης.

#### 3.2.2.2.2. Οι παραγόμενες εκπαιδευτικές δράσεις

Η εκτενής παρουσίαση των προσφερομένων προγραμμάτων που προηγήθηκε καταδεικνύει ότι το ΕΚΔΔ, ως κεντρικός φορέας διοικητικής εκπαίδευσης στην χώρα μας είναι σε θέση να διοργανώσει μια πληθώρα εκπαιδευτικών δράσεων με μεγάλη θεματική ποικιλία.

Ωστόσο η έμπρακτη υλοποίηση της ποικιλίας των δράσεων αυτών δεν είναι συνάρτηση αποκλειστικά της προσφοράς αλλά και της ζήτησης.

Η συνάφεια και η ισορροπία συνεπώς προσφοράς και ζήτησης θα πρέπει να προσεγγισθεί μέσα από τα απολογιστικά στοιχεία των προγραμμάτων που όντως διοργανώθηκαν.

Θα παρουσιάσουμε εδώ στοιχεία δύο χρονολογικών περιόδων και συγκεκριμένα του έτους 2002 και του έτους 2003.

### *3.2.2.2.2.1. Πραγματοποιηθείσες δράσεις κατά το έτος 2002*

Συνολικά μεγέθη

Με βάση τα στοιχεία που δημοσιοποίησε το ΕΚΔΔ[59] το ΙΝΕΠ πραγματοποίησε κατά το έτος 2002

- 600 εκπαιδευτικά προγράμματα
- συνολικής διάρκειας 34.275 ωρών
- με 20.321 εκπαιδευθέντες
- Με βάση τα ανωτέρω στοιχεία προκύπτει ότι η μέση διάρκεια των προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν είναι 57 ώρες.
- Αυτή η μέση διάρκεια οδηγεί σε συνολικά παραχθείσες 1.160.837 ανθρωποώρες εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα η κατά επιστημονικό τομέα κατανομή των ανωτέρω προγραμμάτων έχει ως εξής:

| Τομείς | Αριθμός Προγραμμ | Συνολικές Ώρες | Αριθμός Εκπαιδευομ. | Μέσος όρος ωρών/ πρόγραμμα | Συνολικές Ανθρωποώρες |
|---|---|---|---|---|---|
| Πληροφορική | 168 (28%) | 9.927 (29%) | 2.627 (12,9%) | 59 | 154.993 (13,35%) |
| Χωρικός Οικονομικός Περιβαλλοντικός Σχεδιασμ | 137 (22,8%) | 3.850 (11,20%) | 9.303 (45,8%) | 28 | 261.434 (22,5%) |
| Εισαγωγική Εκπαίδευση | 128 (21,3%) | 12.677 (37%) | 4.630 (45,8%) | 99 | 458.370 (39,4%) |
| Δημόσιο Μάνατζμεντ | 101 (16,8%) | 4.898 (14,3%) | 2.708 (13,3%) | 48 | 131.324 (11,3%) |
| Ξένες Γλώσσες | 66 (11 %) | 2.923 (8,5%) | 1.053 (5,2%) | 44 | 46.332 (3,99%) |

**Πηγή:** Επεξεργασία με βάση τα στοιχεία του ΕΚΔΔ

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι ο μεγαλύτερος όγκος των δραστηριοτήτων του ΙΝΕΠ στρέφεται προς την εισαγωγική εκπαίδευση, η οποία απορροφά το 40% των συνολικών ανθρωποωρών εκπαίδευσης που παρήχθησαν. Το θεματικό αυτό πεδίο εξ άλλου προσφέρει και τα χρονικά εκτενέστερα προγράμματα αφού ο εκπαιδευόμενος παρακολουθεί κατά μέσον όρο 99 ώρες μαθημάτων.

*59. Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης (2003), Έκθεση πεπραγμένων Έτους 2002, Έκδοση Εθνικού Τυπογραφείου.*

Σημειωτέον ότι οι δράσεις αυτές χρηματοδοτούνται από τον προϋπολογισμό των υπηρεσιών προέλευσης των εκπαιδευομένων.

Εξαιρουμένων συνεπώς των προγραμμάτων της εισαγωγικής εκπαίδευσης, η στόχευση των οποίων και ο χαρακτήρας τους ως προγραμμάτων «ευαισθητοποίησης» είναι δεδομένα, θα εξετάσουμε τα υπόλοιπα ως προς την δυνατότητα ουσιαστικής ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων.

Η αξιολόγηση των δράσεων κατάρτισης προϋποθέτει την ακόλουθη σειρά ενεργειών:

- Καθορισμός των στόχων της υπηρεσιακής δράσης
- Προσδιορισμός των αναγκαίων παράλληλων ή/και διαδοχικών -και σε κάθε περίπτωση συμπληρωματικών- ενεργειών
- Προσδιορισμός των ομάδων του ανθρώπινου δυναμικού της υπηρεσίας που εμπλέκονται στις στοχευόμενες δράσεις και διεκπεραιώνουν τις αντίστοιχες ενέργειες
- Καθορισμός δεικτών απόδοσης και αντιστοίχων δεικτών στάσεων - δεξιοτήτων - γνώσεων του εμπλεκόμενου προσωπικού
- Εκτίμηση των αναγκαίων στάσεων - δεξιοτήτων - γνώσεων των αναγκαίων για την αποτελεσματική εκτέλεση της εργασίας και την συνεπαγόμενη επιτυχή διεκπεραίωση των ενεργειών
- Καταγραφή των υφιστάμενων στάσεων - δεξιοτήτων - γνώσεων
- Προσδιορισμός των κενών προς συμπλήρωση
- Σχεδιασμός εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την συμπλήρωση των καταγεγραμμένων κενών
- Αξιολόγηση των βελτιώσεων που προκύπτουν από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις
- Στο επίπεδο των στάσεων - δεξιοτήτων - γνώσεων
- Στο επίπεδο της λειτουργίας της υπηρεσίας

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δράσεων είναι μια σύνθετη διαδικασία που θα πρέπει να προβλεφθεί στα πλαίσια του συνολικού σχεδιασμού της λειτουργίας της υπηρεσίας ή της ανάπτυξης ενός επιχειρησιακού προγράμματος.

Ωστόσο ενδείξεις της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων εκπαίδευσης προκύπτουν και από εξωτερικά χαρακτηριστικά όπως:

- Η διάρκεια του εκπαιδευτικού συμβάντος, ως στοιχείο αποτελεσματικότητας, δηλαδή ικανότητας μετασχηματισμού των στάσεων - δεξιοτήτων - γνώσεων στην προοπτική της βελτίωσης της απόδοσης
- Το μέγεθος της ομάδας των εκπαιδευομένων, ως στοιχείο ουσιαστικής διάδρασης στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συμβάντος

- Το περιεχόμενο και η μεθοδολογία του εκπαιδευτικού συμβάντος, ως στοιχεία που ενεργοποιούν την εμπειρία και ως εκ τούτου βελτιστοποιούν την μαθησιακή ικανότητα των εκπαιδευομένων

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια η κατάσταση ανά θεματικό τομέα για το 2002 παρουσιάζεται αναλυτικά ως ακολούθως:

Σε θέματα Πληροφορικής:

- Ο μέσος όρος εκπαιδευομένων ανά πρόγραμμα είναι 16 άτομα και
- Ο αντίστοιχος μέσος όρος ωρών ανά πρόγραμμα είναι 59 ώρες, χρόνος επαρκής για ουσιαστική μάθηση
- Στο 100% των προγραμμάτων οι ομάδες βρίσκονται κάτω από το μέγιστο όριο στοιχειώδους εκπαιδευτικής διάδρασης, δηλαδή τα 30 άτομα άρα ο διάλογος ήταν εφικτός
- Δεδομένου δε ότι η μεθοδολογία διδασκαλίας είναι εκ των πραγμάτων εργαστηριακή και πρακτική (εφαρμογή σε μηχανήματα) κρίνεται ότι τα προγράμματα του πεδίου σχεδόν στο σύνολό τους αναβαθμίζουν τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων.

Παραμένει βέβαια ανοικτό το ζήτημα της αξιοποίησης των αναβαθμισμένων αυτών δεξιοτήτων. Για να διασφαλιστεί κάτι τέτοιο απαιτείται η εκπαίδευση του προσωπικού να μην βασίζεται σε προσωπική πρωτοβουλία και αποκλειστικό ενδιαφέρων των εκπαιδευομένων αλλά να εντάσσεται σε ένα συστηματικό σχέδιο αναβάθμισης της επιχειρησιακής ικανότητας της κάθε υπηρεσίας.

Τα θέματα Χωρικού, Οικονομικού και Περιβαλλοντικού Σχεδιασμού χρειάζονται ειδική αντιμετώπιση δεδομένου ότι υπό τον μανδύα του αντίστοιχου τομέα παράγεται μια ευρύτατη γκάμα προγραμμάτων, από τα «Κέντρα Εξυπηρέτησης Πολιτών» και την «Μετανάστευση και Πολιτογράφηση» μέχρι την «Προστασία Δασών», την «Αναστήλωση Βυζαντινών και Μεταβυζαντινών Μνημείων» και το «Διπλογραφικό Λογιστικό Σύστημα». Τα προγράμματα του εν λόγω πεδίου (πλην ΠΙΝΕΠΘ) θα υποδιαιρεθούν θεματικά ως ακολούθως:

Θέματα Δημόσιας Διοίκησης

Στην υποκατηγορία αυτή:

- Οργανώθηκαν 29 προγράμματα
- Ο μέσος όρος εκπαιδευομένων ανά πρόγραμμα είναι 130 άτομα
- Ο μέσος όρος ωρών ανά πρόγραμμα είναι 19 ώρες, χρόνος μη επαρκής για ουσιαστική μάθηση
- Στο 90% των προγραμμάτων οι ομάδες βρίσκονται πάνω από το μέγιστο όριο στοιχειώδους εκπαιδευτικής διάδρασης, δηλαδή τα 30 άτομα, κατά συνέπεια η επικοινωνία παρέμεινε μονόδρομη και ο διάλογος ατελής

- Η μεθοδολογία διδασκαλίας είναι κυρίως η διάλεξη και δευτερευόντως η συζήτηση.

Κατά συνέπεια τα προγράμματα αυτής της υπο-κατηγορίας είναι σε θέση να ευαισθητοποιήσουν, όχι όμως να αναβαθμίσουν δεξιότητες.

Θέματα Οικονομικής και Δημοσιονομικής Διαχείρισης

- Οργανώθηκαν 25 προγράμματα
- Ο μέσος όρος εκπαιδευομένων ανά πρόγραμμα είναι 24 άτομα
- Ο μέσος όρος ωρών ανά πρόγραμμα είναι 32 ώρες, χρόνος οριακά επαρκής για ουσιαστική μάθηση
- Στο 12% των προγραμμάτων οι ομάδες βρίσκονται πάνω από το μέγιστο όριο στοιχειώδους εκπαιδευτικής διάδρασης, δηλαδή τα 30 άτομα
- η μεθοδολογία διδασκαλίας είναι και εδώ κυρίως η διάλεξη και η συζήτηση

Η υποκατηγορία αυτή προγραμμάτων υπό προϋποθέσεις θα μπορούσε να συμβάλλει στην αναβάθμιση δεξιοτήτων, άρα στην βελτίωση της λειτουργίας των υπηρεσιών

Περιβαλλοντικά και Πολεοδομικά θέματα

- Οργανώθηκαν 20 προγράμματα
- Ο μέσος όρος εκπαιδευομένων ανά πρόγραμμα είναι 44 άτομα
- Ο μέσος όρος ωρών ανά πρόγραμμα είναι 30 ώρες, χρόνος όχι απόλυτα επαρκής για ουσιαστική μάθηση
- Στο 30% των προγραμμάτων οι ομάδες βρίσκονται πάνω από το μέγιστο όριο στοιχειώδους εκπαιδευτικής διάδρασης, δηλαδή τα 30 άτομα
- Η μεθοδολογία διδασκαλίας είναι κυρίως η διάλεξη και η συζήτηση. Θεματολογικά ωστόσο αρκετά από τα προγράμματα είναι ιδιαίτερα εστιασμένα (π.χ. διπλογραφικό λογιστικό, αναστήλωση βυζαντινών και μεταβυζαντινών μνημείων, έλεγχοι τροφίμων κλπ)

Τα προγράμματα αυτής της υπο-κατηγορίας παρουσιάζουν έντονα χαρακτηριστικά ευαισθητοποίησης, αν και κατά ένα ποσοστό θα μπορούσαν να έχουν συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων

Ευρωπαϊκά και Διεθνή Θέματα

Στην εν λόγω υπο-κατηγορία,

- Οργανώθηκαν 16 προγράμματα
- Ο μέσος όρος εκπαιδευομένων ανά πρόγραμμα είναι 59 άτομα
- Ο μέσος όρος ωρών ανά πρόγραμμα είναι 25 ώρες, χρόνος όχι απόλυτα επαρκής για ουσιαστική μάθηση
- Στο 70% των προγραμμάτων οι ομάδες βρίσκονται πάνω από το μέγιστο όριο στοιχειώδους εκπαιδευτικής διάδρασης, δηλαδή τα 30 άτομα, γεγονός που συνεπάγεται ότι η επικοινωνία είναι μονόδρομη

- Η μεθοδολογία διδασκαλίας είναι κυρίως η διάλεξη και η συζήτηση.

Τα προγράμματα και αυτής της υπο-κατηγορίας παρουσιάζουν κυρίαρχα χαρακτηριστικά ευαισθητοποίησης.

Θέματα Υγείας

- Οργανώθηκαν 15 προγράμματα
- Ο μέσος όρος εκπαιδευομένων ανά πρόγραμμα είναι 27 άτομα
- Ο μέσος όρος ωρών ανά πρόγραμμα είναι 28 ώρες, χρόνος όχι απόλυτα επαρκής για ουσιαστική μάθηση
- Στο 40% των προγραμμάτων οι ομάδες βρίσκονται πάνω από το μέγιστο όριο στοιχειώδους εκπαιδευτικής διάδρασης, δηλαδή τα 30 άτομα
- Η μεθοδολογία διδασκαλίας είναι κυρίως η διάλεξη και η συζήτηση.

Τα προγράμματα και αυτής της υπο-κατηγορίας παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ευαισθητοποίησης, χωρίς να αποκλείεται ότι κατά ένα ποσοστό θα μπορούσαν να έχουν συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Θέματα Πολιτισμού

- Οργανώθηκαν 7 προγράμματα
- Ο μέσος όρος εκπαιδευομένων ανά πρόγραμμα είναι 111 άτομα
- Ο μέσος όρος ωρών ανά πρόγραμμα είναι 26 ώρες, χρόνος μη επαρκής για ουσιαστική μάθηση
- Στο 57 % των προγραμμάτων οι ομάδες βρίσκονται πάνω από το μέγιστο όριο στοιχειώδους εκπαιδευτικής διάδρασης, δηλαδή τα 30 άτομα
- Η μεθοδολογία διδασκαλίας είναι κυρίως η διάλεξη και η συζήτηση

Τα προγράμματα αυτής της υπο-κατηγορίας παρουσιάζουν στην μεγάλη πλειοψηφία τους χαρακτηριστικά ευαισθητοποίησης.

- Στο θεματικό πεδίο του Δημόσιου Μάνατζμεντ:
- Ο μέσος όρος εκπαιδευομένων ανά πρόγραμμα είναι 27 άτομα και
- Ο αντίστοιχος μέσος όρος ωρών ανά πρόγραμμα είναι 50 ώρες, χρόνος επαρκής για ουσιαστική μάθηση
- Στο 18% των προγραμμάτων οι ομάδες βρίσκονται πάνω από το μέγιστο όριο στοιχειώδους εκπαιδευτικής διάδρασης, δηλαδή τα 30 άτομα
- Η μεθοδολογία διδασκαλίας βασίζεται και εδώ στην διάλεξη και τις ερωτήσεις. Σε ορισμένα προγράμματα χρησιμοποιούνται ωστόσο συμπληρωματικά και σύγχρονες εργαστηριακές μέθοδοι όπως οι ομαδικές ασκήσεις, τα παίγνια προσομοίωσης κλπ.

Τα προγράμματα του πεδίου αυτού θα μπορούσαν υπό προϋποθέσεις να αναβαθμίσουν τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων, κυρίως εάν ήταν περισσότερο εστιασμένα θεματολογικά. Ο εισαγωγικός/γενικός χαρακτήρας τους ωστόσο τα καθιστά περισσότερο προγράμματα ευαισθητοποίησης.

Στα θέματα Ξένων Γλωσσών

- Ο μέσος όρος εκπαιδευομένων ανά πρόγραμμα είναι 16 άτομα και
- Ο αντίστοιχος μέσος όρος ωρών ανά πρόγραμμα είναι 44 ώρες, χρόνος επαρκής για ουσιαστική μάθηση
- Μόνο στο 3% των προγραμμάτων οι ομάδες βρίσκονται πάνω από το μέγιστο όριο στοιχειώδους εκπαιδευτικής διάδρασης, δηλαδή τα 30 άτομα
- Η μεθοδολογία διδασκαλίας είναι φροντιστηριακού τύπου, άρα τα προγράμματα του πεδίου έχουν τις προϋποθέσεις αναβάθμισης δεξιοτήτων.

Από πλευράς τίτλων που πραγματικά ζητήθηκαν η εικόνα για το 2002 παρουσιάζεται ως ακολούθως

| Τομείς | Αριθμός Τίτλων | Τίτλοι Δεξιοτήτων |
|---|---|---|
| Πληροφορική | 17 | 17 (100%) |
| Χωρικός, Οικονομικός Περιβαλλοντικός Σχεδιασμός | 25 | 20 (80%) |
| Δημόσιο Μάνατζμεντ | 23 | 3 (13%) |
| Ξένες Γλώσσες | 29 | 29 (100%) |
| Σύνολο | 94 | 69 (73%) |

**Πηγή:** Επεξεργασία με βάση τα στοιχεία του ΕΚΔΔ

Θα πρέπει ωστόσο να τονισθεί ότι η παραπάνω αξιολόγηση των τίτλων που ζητήθηκαν είναι «εξωτερική», βασίζεται δηλαδή στην γενική φυσιογνωμία του προγράμματος και όχι στο αναλυτικό περιεχόμενο και την διδακτική μεθοδολογία.

### *3.2.2.2.2.2. Πραγματοποιηθείσες δράσεις κατά το έτος 2003*

Συνολικά μεγέθη

Με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία το ΙΝΕΠ πραγματοποίησε κατά το έτος 2003

- 923 εκπαιδευτικά προγράμματα
- συνολικής διάρκειας 26.429 ωρών
- με 46.767 εκπαιδευθέντες
- Με βάση τα ανωτέρω στοιχεία προκύπτει ότι η μέση διάρκεια των προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν είναι 50 ώρες.
- Αυτή η μέση διάρκεια οδηγεί σε συνολικά παραχθείσες 1.339.117 ανθρωποώρες εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα η κατά επιστημονικό τομέα κατανομή των ανωτέρω προγραμμάτων έχει ως εξής:

| Τομείς | Αριθμός Προγραμμ | Συνολικές Ώρες | Αριθμός Εκπαιδευομ. | Μέσος όρος ωρών / πρόγραμμα | Συνολικές Ανθρωπο-ώρες |
|---|---|---|---|---|---|
| Πληροφορική | 156 | 8.755 | 2.920 | 56 | 163.875 |
| Χωρικός Οικονομικός Περιβαλ-λοντικός Σχεδιασμός | 135 | 4.472 | 5.871 | 33 | 193.743 |
| Εισαγωγική Εκπαίδευση | 98 | 10.064 | 3.445 | 102 | 353.780 |
| Δημόσιο Μάνατζμεντ | 90 | 3.872 | 3.241 | 43 | 139.435 |
| Ξένες Γλώσσες | 209 | 7.418 | 3.093 | 35 | 109.779 |

**Πηγή:** Επεξεργασία με βάση τα στοιχεία του ΕΚΔΔ

Πέραν αυτών το Περιφερειακό Ινστιτούτο της Θεσσαλονίκης υλοποίησε 235 προγράμματα, όλων των θεματικών πεδίων με 7.859 επιμορφωνόμενους και 12.186 ώρες.

Η ποιοτική ανάλυση ανά θεματικό πεδίο έχει ως ακολούθως:

Σε θέματα Πληροφορικής:

- ο μέσος όρος εκπαιδευομένων ανά πρόγραμμα είναι 19 άτομα και
- ο αντίστοιχος μέσος όρος ωρών ανά πρόγραμμα είναι 56 ώρες, χρόνος επαρκής για ουσιαστική μάθηση
- Μόνο στο 2% των προγραμμάτων οι ομάδες βρίσκονται πάνω από το μέγιστο όριο στοιχειώδους εκπαιδευτικής διάδρασης, δηλαδή τα 30 άτομα

Τα θέματα Χωρικού, Οικονομικού και Περιβαλλοντικού Σχεδιασμού περιέλαβαν τις ακόλουθες υποκατηγορίες με τα αντίστοιχο αριθμό προγραμμάτων (πλην ΠΙΝΕΠΘ):

- Περιβαλλοντικά και Πολεοδομικά θέματα, με 48 προγράμματα
- Θέματα Οικονομικής και Δημοσιονομικής Διαχείρισης με 34 προγράμματα
- Θέματα Πολιτισμού με 19 προγράμματα
- Θέματα Δημόσιας Διοίκησης με 12 προγράμματα
- Θέματα Ισότητας των φύλων με 10 προγράμματα
- Ευρωπαϊκά και Διεθνή Θέματα με 6 προγράμματα
- Θέματα Ασφάλειας και Υγιεινής με 1 πρόγραμμα

Συνολικά για τα προγράμματα του πεδίου

- Ο μέσος όρος εκπαιδευομένων ανά πρόγραμμα είναι 43 άτομα
- Ο μέσος όρος ωρών ανά πρόγραμμα είναι 33 ώρες, χρόνος οριακά επαρκής για ουσιαστική μάθηση

- Στο 33 % των προγραμμάτων οι ομάδες βρίσκονται πάνω από το μέγιστο όριο στοιχειώδους εκπαιδευτικής διάδρασης, δηλαδή τα 30 άτομα

Στο θεματικό πεδίο του Δημόσιου Μάνατζμεντ:

- Ο μέσος όρος εκπαιδευομένων ανά πρόγραμμα είναι 36 άτομα
- Ο αντίστοιχος μέσος όρος ωρών ανά πρόγραμμα είναι 43 ώρες, χρόνος οριακά επαρκής για ουσιαστική μάθηση
- Στο 31% των προγραμμάτων οι ομάδες βρίσκονται πάνω από το μέγιστο όριο στοιχειώδους εκπαιδευτικής διάδρασης, δηλαδή τα 30 άτομα

Στα θέματα Ξένων Γλωσσών

- Ο μέσος όρος εκπαιδευομένων ανά πρόγραμμα είναι 15 άτομα και
- Ο αντίστοιχος μέσος όρος ωρών ανά πρόγραμμα είναι 35 ώρες, χρόνος οριακά επαρκής για ουσιαστική μάθηση
- Μόνο στο 3% των προγραμμάτων οι ομάδες βρίσκονται πάνω από το μέγιστο όριο στοιχειώδους εκπαιδευτικής διάδρασης, δηλαδή τα 30 άτομα

Από πλευράς τίτλων που πραγματικά ζητήθηκαν η εικόνα για το 2003 παρουσιάζεται ως ακολούθως

| Τομείς | Αριθμός Τίτλων | Τίτλοι Δεξιοτήτων |
|---|---|---|
| Πληροφορική | 32 | 32 (100%) |
| Χωρικός, Οικονομικός Περιβαλλοντικός Σχεδιασμός | 50 | 32 (64 %) |
| Δημόσιο Μάνατζμεντ | 36 | 7 (19%) |
| Ξένες Γλώσσες | 36 | 36 (100%) |
| Σύνολο | 154 | 107 (69%) |

**Πηγή:** Επεξεργασία με βάση τα στοιχεία του ΕΚΔΔ

Ενδιαφέρον έχει στο σημείο αυτό να συγκρίνει κανείς την προσφορά με την ζήτηση. Η σύγκριση αυτή καθίσταται εφικτή επι των δεδομένων του έτους 2003 όπου υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία και για τα δύο μεγέθη.

΄Ετσι, ενώ το ΙΝΕΠ προσέφερε συνολικά για το παραπάνω έτος 365 τίτλους, τελικά πραγματοποιήθηκαν προγράμματα μόνο στους 154 από αυτούς, ποσοστό που δεν ξεπερνά το 42%.

Αν μάλιστα εξετάσει κανείς την αναλογία των πραγματοποιηθέντων προγραμμάτων ανά τίτλο παρατηρεί ότι οι 37 τίτλοι, δηλαδή το 10% του συνόλου, συγκέντρωσαν συνολικά 366 προγράμματα, ήτοι το 62% του συνόλου. Από τους υπόλοιπους 328 τίτλους οι 117 ζητήθηκαν από 1 μέχρι 3 φορές έκαστος, ενώ οι 211 δεν ζητήθηκαν καθόλου.

Αναλυτικά ανά επιστημονικό τομέα:

| Τομείς | Προσφερόμενοι Τίτλοι | Τίτλοι που υλοποιήθηκαν | Τίτλοι με την μεγαλύτερη ζήτηση |
|---|---|---|---|
| Πληροφορική | 82 | 32 | 5 (61% των προγραμμάτων) |
| Χωρικός, Οικονομικός Περιβαλλοντικός Σχεδιασμός | 193 | 50 | 11 (47% των προγραμμάτων) |
| Δημόσιο Μάνατζμεντ | 70 | 36 | 5 (47% των προγραμμάτων) |
| Ξένες Γλώσσες | 20 | 36 | 16 (79 % προγρ.) |
| Σύνολο | 365 | 154 | 37 |

**Πηγή:** Επεξεργασία με βάση τα στοιχεία του ΕΚΔΔ

Το συμπέρασμα που μπορεί να εξαχθεί από τα παραπάνω είναι ότι οι επί μέρους υπηρεσίες δεν είναι σε θέση να αξιοποιήσουν πλήρως τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που προσφέρει το ΙΝΕΠ/ΕΚΔΔΑ. Αυτό ενδεχομένως συνδέεται με την αδυναμία τους να κατανοήσουν την διαφορετική λειτουργία της εκπαίδευσης στο νέο περιβάλλον δράσης.

Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι από τους 20 καινοτόμους τίτλους συνδεδεμένους με την εκπαίδευση και ανάπτυξη του προσωπικού, που προσφέρθηκαν στα πλαίσια του πρώτου άξονα εκπαιδευτικών δράσεων του προγράμματος Πολιτεία δεν ζητήθηκε κανένας.

Για να ερμηνευθεί η παρατηρούμενη κατάσταση θα πρέπει να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μονάδες εκπαίδευσης εντάσσονται δομικά και λειτουργικά στις υπηρεσίες και γενικότερα ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η ανίχνευση αναγκών.

### *3.2.2.3. Η ανίχνευση αναγκών*

Μέσα στα πλαίσια του συστήματος ISO 9001 βάσει του οποίου έχει πιστοποιηθεί το ΕΚΔΔ στο σύνολό του, ως πρώτος ελληνικός φορέας δημόσιας διοίκησης, το ΙΝΕΠ έχει τυποποιημένες διαδικασίες ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών, σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Στην πράξη, οι συνηθέστερα ακολουθούμενες διαδικασίες ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών έχουν ως ακολούθως:

- Οι υπεύθυνοι σπουδών του ΙΝΕΠ παρακολουθούν και καταγράφουν τις νέες τάσεις στην επαγγελματική επιμόρφωση των δημοσίων υπαλλήλων. Αυτό επιτυγχάνεται:
  - με την παρακολούθηση της εμπειρίας και της πρακτικής των ομόλογων φορέων του εξωτερικού
  - με τη μελέτη της πρακτικής συναφών φορέων του ιδιωτικού τομέα
  - με τη σχετική ενημέρωση από τη νεώτερη βιβλιογραφία
  - με το διάλογο με τα μέλη του διδακτικού προσωπικού που συνεργάζονται με κάθε επιστημονικό τομέα

Η τελευταία αυτή πηγή είναι εξαιρετικά σημαντική δεδομένων των ιδιαίτερα εξειδικευμένων πεδίων που εντάσσονται στη θεματολογία του ΙΝΕΠ. Οι υπεύθυνοι σπουδών έχουν μεν κατ' αρχήν την σχετική εξειδίκευση στην θεματολογία του ευρύτερου επιστημονικού τομέα τους δεν μπορεί όμως να είναι πανεπιστήμονες. Επί παραδείγματι ένας επιστήμονας εξειδικευμένος σε θέματα δημόσιας διοίκησης δεν είναι αυτονόητο ότι γνωρίζει και σε βάθος τα ζητήματα της Ολικής Ποιότητας ή των δεικτών απόδοσης στις δημόσιες υπηρεσίες.

Η κάλυψη ιδιαίτερα λεπτομερών και τεχνικών πεδίων, που αποτελεί την ουσία της επαγγελματικής εκπαίδευσης, απαιτεί συστηματική ενασχόληση με το δεδομένο γνωστικό και πρακτικό υποσύνολο. Αυτός ακριβώς είναι και ο λόγος που ορθά έχει επιλεγεί η συγκρότηση του διδακτικού προσωπικού του ΕΚΔΔ, τόσο της ΕΣΔΔ όσο και του ΙΝΕΠ, από εξωτερικούς συνεργάτες με ωρομίσθια απασχόληση και όχι από μόνιμο προσωπικό. Διασφαλίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο όχι μόνο η ιδιαίτερα εξειδικευμένη εμπειρία αλλά και η ανανέωση των διδασκόντων που επιτρέπει την ευέλικτη προσαρμογή των προγραμμάτων στις εξελισσόμενες συνθήκες.

Σήμερα, με βάση τα διαθέσιμα στοιχεία, το ΕΚΔΔ αξιοποιεί ένα μητρώο 3.500 περίπου συνεργατών στο οποίο συμπεριλαμβάνονται

- πανεπιστημιακοί,
- εμπειρογνώμονες,
- ανώτερα στελέχη της δημόσιας διοίκησης αλλά και
- του ιδιωτικού τομέα

ώστε να διασφαλίζεται συνδυασμένα η αναγκαία μεθοδολογική, πρακτική αλλά και διδακτική εμπειρία.

Το δυναμικό αυτό συμβάλλει σημαντικά στην συστηματική παρακολούθηση των νέων τάσεων και την θεματολογική ανανέωση των προγραμμάτων του ΙΝΕΠ.

Το σώμα αυτό των πληροφοριών για κάθε γνωστικό πεδίο συνδυάζεται στη συνέχεια με τις προτεραιότητες

- των υπηρεσιών,

- των τομεακών πολιτικών και
- των επιχειρησιακών προγραμμάτων

Ο τρόπος με τον οποίο καταγράφονται οι προτεραιότητες δεν είναι ιδιαίτερα δομημένος. Η επικοινωνία των υπευθύνων σπουδών του ΙΝΕΠ, δευτερευόντως με τις μονάδες εκπαίδευσης και πρωτίστως με τις καθ' ύλη αρμόδιες υπηρεσίες προσφέρει σημαντική πληροφόρηση. Επικοινωνία πραγματοποιείται και σε πολιτικό επίπεδο μεταξύ της ηγεσίας του Κέντρου (Πρόεδρος Δ.Σ., Γενικός Γραμματέας) και των επικεφαλής των υπηρεσιών-αποδεκτών. Η διαδικασία αυτή δεν έχει στην πράξη τον συστηματικό χαρακτήρα που προκύπτει από το εγχειρίδιο των πιστοποιημένων διαδικασιών ISO 9001 του ΙΝΕΠ.

Σε σημαντικό παράγοντα συστηματοποίησης και τυποποίησης της ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών αναδεικνύονται πλέον τα τομεακά επιχειρησιακά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικές δράσεις που περιλαμβάνονται σε αυτά - και χρηματοδοτούνται από αυτά - προϋποθέτουν την σύνταξη αναλυτικών τεχνικών δελτίων στα οποία εκτίθεται ο τρόπος σύνδεσης της εκπαίδευσης με τις ευρύτερες στοχεύσεις του προγράμματος και προσδιορίζονται βάσει αυτών οι ομάδες - στόχοι και τα αναμενόμενα οφέλη.

Εν συνεχεία, και αφού προσδιοριστούν οι υπηρεσιακές ή/και τομεακές προτεραιότητες, το επιστημονικό προσωπικό του ΙΝΕΠ καταρτίζει τον κατάλογο των προσφερόμενων τίτλων και, σε συνεργασία με το αντίστοιχο διδακτικό προσωπικό, το θεματολογικό πλαίσιο κάθε τίτλου.

Το υλικό αυτό αποστέλλεται στις μονάδες εκπαίδευσης ή/και προσωπικού, προκειμένου να γνωστοποιηθεί το ενδιαφέρον των υπηρεσιών για διοργάνωση προγραμμάτων.

Η πρακτική εδώ διαφέρει από υπηρεσία σε υπηρεσία. Κατά κανόνα, όμως. οι μονάδες εκπαίδευσης κοινοποιούν με κάποιον τρόπο (ερωτηματολόγιο, απλό διαβιβαστικό κλπ) τον κατάλογο των προσφερομένων προγραμμάτων, ή τμήμα αυτού κατόπιν μιας αρχικής εκ μέρους τους επεξεργασίας, στις οργανικές μονάδες προκειμένου να εξευρεθούν ενδιαφερόμενοι να παρακολουθήσουν τα προγράμματα.

Στο σημείο αυτό η διαδικασία καθίσταται «προσανατολισμένη στην προσφορά» (supply driven) και ανιχνεύει το ενδιαφέρον (κατά κανόνα υποκειμενικό) και όχι την ανάγκη.

Σε ορισμένες περιπτώσεις ωστόσο η απόφαση για την αναγκαία εκπαιδευτική θεματολογία και τους όρους εκπαίδευσης δεν επαφίεται στα ίδια τα υποκείμενα, αλλά λαμβάνεται συνολικά σε ανώτερο ιεραρχικό επίπεδο και αφορά την υπηρεσία ως ολότητα. Στις περιπτώσεις αυτές τα προγράμματα μπορεί να βασίζονται στην προσφερόμενη από το ΙΝΕΠ θεματολογία προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες του φορέα, ή να περιλαμβάνουν κατά κύριο λόγο θέματα ενδιαφέροντος του

φορέα συμπληρούμενα από θεματολογία του ΙΝΕΠ, σε ποικίλες αναλογίες. Και εδώ όμως δεν αξιοποιούνται δομημένες μεθοδολογίες ανίχνευσης αναγκών αλλά ο προσδιορισμός του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των όρων εκπαίδευσης γίνεται προσεγγιστικά.

Τέλος είναι αξιοσημείωτο ότι οι πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις, Ν. 3200/2003 και 3260/2004, έθεσαν ως στόχο τον ορισμό κεντρικού συστήματος ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών της δημόσιας διοίκησης, με απόφαση του Υπουργού ΕΣΔΔΑ ύστερα από πρόταση του Δ.Σ. του ΕΚΔΔΑ.

### *3.2.2.4. Η αξιολόγηση*

Εκείνο που ελλείπει είναι η δυνατότητα μετρήσιμης αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δράσεων. Οι χρησιμοποιούμενες μέθοδοι αξιολόγησης στοχεύουν στο εκπαιδευτικό γεγονός αυτό καθ' αυτό και όχι στις ουσιαστικές συνέπειές του, δηλαδή στην βελτίωση της επιχειρησιακής ικανότητας και της αποτελεσματικότητας των υπηρεσιών.

Βάσει του εγχειριδίου των πιστοποιημένων κατά ISO διαδικασιών ποιότητας του ΙΝΕΠ προβλέπεται η σε τακτά χρονικά διαστήματα, αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δράσεων με ερωτηματολόγιο απευθυνόμενο στους προϊσταμένους των εκπαιδευθέντων. Η διαδικασία αυτή έχει εφαρμοστεί μέχρι στιγμής μία φορά. Κύρια έμφαση δίδεται συνεπώς στα ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι εκπαιδευθέντες με το πέρας των προγραμμάτων.

Τα χρησιμοποιούμενα ερωτηματολόγια έχουν εισαχθεί με βάση την υπουργική απόφαση ΔΙΕΚ/Α/Φ.3/48310, ΦΕΚ 8, Τεύχος Β΄, 14/1/92, αλλά και από το εγχειρίδιο των πιστοποιημένων κατά ISO διαδικασιών ποιότητας του ΙΝΕΠ. Επικεντρώνονται αφ' ενός μεν στις αποκτηθείσες από τους εκπαιδευόμενους γνώσεις, οι οποίες και βαθμολογούνται, αφ' ετέρου δε στον βαθμό ικανοποίησής τους από την οργάνωση και το περιεχόμενο των σεμιναρίων.

Τα στοιχεία αυτά, αν και δεν υφίστανται συστηματική επεξεργασία και γενικά καταγράφονται από θετικά έως πολύ θετικά για το ΙΝΕΠ, δίνουν μια εικόνα για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συμβάντος αυτού καθ' αυτού, όχι όμως και των ουσιαστικών επιπτώσεών του στην λειτουργία των υπηρεσιών που είναι και το τελικό ζητούμενο.

## 3.3. Οι μονάδες εκπαίδευσης των υπουργείων και άλλοι εκπαιδευτικοί φορείς

Με βάση το αρθρ. 32 του Ν.1943/ 1991, όλες οι δημόσιες υπηρεσίες εξοπλίσθηκαν με μηχανισμό ειδικευμένο σε θέματα εκπαίδευσης: τις ομώνυμες μονάδες. Σε αρκετές υπηρεσίες παρόμοιες μονάδες είχαν ωστόσο συγκροτηθεί και πριν από την έκδοση του παραπάνω νόμου.

Οι μονάδες εκπαίδευσης λειτουργούν, κατά περίπτωση, σε επίπεδο διεύθυνσης ή τμήματος και η αρμοδιότητά τους συνίσταται στον σχεδιασμό και την διοργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τις ανάγκες του προσωπικού της υπηρεσίας.

Οι πρακτικές αλλά και η αποτελεσματικότητα των μονάδων ποικίλλουν. Ορισμένες εξ αυτών αναπτύσσουν σημαντική δραστηριότητα ενώ άλλες είναι περισσότερο τυπικές έως και υποβαθμισμένες.

Ο σχετικός νόμος δεν θεσπίζει συγκεκριμένο σύστημα ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών. Οι μονάδες είτε απευθύνουν ερωτηματολόγια στις επι μέρους διευθύνσεις ή καταγράφουν άτυπα τις απόψεις τους είτε απευθύνονται ατομικά στους υπαλλήλους με βάση καταλόγους προσφερομένων σεμιναρίων καταγράφοντας προτιμήσεις.

Παρ' ότι το ΕΚΔΔ κατά τις πρώτες φάσεις εφαρμογής του Ν. 1943 διοργάνωσε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα για το στελεχιακό δυναμικό των μονάδων εκπαίδευσης με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών και σχεδιασμού προγραμμάτων, οι δραστηριότητες των μονάδων εκπαίδευσης παρέμειναν εν πολλοίς διεκπεραιωτικές και οι ουσιαστικές τεχνικές ανάλυσης και σχεδιασμού ουδέποτε εφαρμόσθηκαν από αυτές.

Αν και οι περισσότερες υπηρεσίες απευθύνονται για την κάλυψη των εκπαιδευτικών τους αναγκών στο ΙΝΕΠ, ορισμένοι φορείς είτε μέσα από εξειδικευμένες δομές (Δ/νσεις Εκπαίδευσης, Σχολές κλπ), είτε μέσα από τις καθ' ύλη αρμόδιες διευθύνσεις, είτε συνδυασμένα, αναπτύσσουν αυτοτελείς εκπαιδευτικές δράσεις, με ειδικό συνήθως θεματικό περιεχόμενο. Πολλές από αυτές τις δράσεις εκτελούνται οίκοθεν, ενώ άλλες με ανάθεση σε Πανεπιστήμια, ΤΕΙ ή ΚΕΚ[60].

60. *Η Σχολή Δικαστών του Υπουργείου Δικαιοσύνης και η Διπλωματική Ακαδημία του ΥΠΕΞ αποτελούν ξεχωριστά παραδείγματα εξειδικευμένων φορέων εκπαίδευσης που αφ' ενός μεν δεν εκπαιδεύουν δημοσίους υπαλλλήλους με την στενή έννοια αλλά διακριτά σώματα λειτουργών, αφ' ετέρου δε, δεν επικεντρώνονται στην διοικητική τεχνογνωσία αλλά στην ανάπτυξη των εστιασμένων δεξιοτήτων του διπλωματικού και δικαστικού σώματος. Ως εκ τούτου δεν θα αναλυθούν περαιτέρω στην παρούσα εργασία.*

Για την περίοδο 2000-2003 καταγράφονται ενδεικτικά οι ακόλουθες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, για πολιτικούς πάντοτε υπαλλήλους.

- **Σχολή Επιμόρφωσης Υπαλλήλων Υπουργείου Οικονομικών**

Το εκπαιδευτικό έτος 2000 - 2001 εκπαίδευσε 2865 υπαλλήλους εκ των οποίων

- 1485 σε οριζόντια θέματα μάνατζμεντ, Πληροφορική κλπ
- 1380 σε εξειδικευμένα θέματα του Υπουργείου κατηγοριοποιημένα κατά υπηρεσία ως ακολούθως
  - Φορολογικά
  - Τελωνειακά
  - Γενικού Λογιστηρίου του Κράτους
  - ΣΔΟΕ
  - Δημόσιας Περιουσίας
  - Γενικού Χημείου του Κράτους
  - Οικονομικής Επιθεώρησης

- **Διεύθυνση Εκπαίδευσης Υπουργείου Γεωργίας**

Σε συνεργασία με τις καθ' ύλην αρμόδιες υπηρεσίες (Δ/νση Αξιοποίησης Ε.Ε., Γεν. Δασών, Δ/νση Μηχανολογικού Εξοπλισμού, Δ/νση Πολιτικής Γης κλπ) αλλά και φορείς όπως το Μπενάκειο Φυτοπαθολογικό Ινστιτούτο, το ΕΘΙΑΓΕ, ιδιωτικά ΚΕΚ κλπ, διοργανώθηκε ένας ικανός αριθμός προγραμμάτων που, για το 2000-2001, κάλυψαν περί τους 2500 υπαλλήλους σε εξειδικευμένα θέματα όπως

- Έλεγχος Ζωοτροφών
- Βάση δεδομένων ζωικού κεφαλαίου
- Φυτο-υγειονομικά θέματα
- Καταπολέμηση ζιζανίων
- Ψηφιακός σχεδιασμός
- Θέματα ξυλείας
- Εγγειοβελτιωτικά έργα
- Αγροτικά μηχανήματα
- Νομοθεσία ΟΕΒ
- Σύμβαση Cites
- Νομικό πλαίσιο προστασίας δασών
- Δασικές πυρκαγιές
- Αντιδιαβρωτικές επεμβάσεις
- Αναδασμός
- Γαιο-περιβαλλοντικές εφαρμογές Η/Υ κλπ.

- **Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ταχυδρομικού Ταμιευτηρίου**

Εκπαίδευσε 2000 άτομα περίπου σε εξειδικευμένα τραπεζικά και χρηματο-οικονομικά θέματα, είτε αυτοτελώς είτε σε συνεργασία με φορείς όπως η Ελληνική Ένωση Διοίκησης Επιχειρήσεων, η Εθνική Τράπεζα.

Σε συνεργασία δε με τα Πανεπιστήμια Πειραιώς και Μακεδονίας επέτρεψε σε στελέχη της να συμμετάσχουν σε μεταπτυχιακά προγράμματα.

- **Διευθύνσεις πολιτικού προσωπικού ενόπλων δυνάμεων και σωμάτων ασφαλείας.**

Τόσο οι ένοπλες δυνάμεις όσο και τα σώματα ασφαλείας παρέχουν εκτεταμένη εκπαίδευση στο ένστολο προσωπικό τους. Ωστόσο μέσω των εξειδικευμένων διευθύνσεων των αρμόδιων για τους πολιτικούς τους υπαλλήλους ανάπτυξαν εκπαιδευτικές δράσεις.

♦ *Δ/νση Πολιτικού Προσωπικού ΓΕΣ/1ο Τμήμα*

Διοργάνωσε προγράμματα για 160 πολιτικούς υπαλλήλους το 2001-2002 και 850 το 2002-2003 σε θέματα όπως

- Υγιεινή και Ασφάλεια
- Στρατιωτικά θέματα
- Πληροφορική
- Τεχνικά θέματα

Τα προγράμματα αυτά οργανώθηκαν σε συνεργασία με φορείς όπως τα Πανεπιστήμια Θεσσαλονίκης και Θεσσαλίας, το ΕΜΠ, ΤΕΙ, ιδιωτικά Κ.Ε.Κ. και Κέντρα Ελευθέρων Σπουδών.

Ένας αριθμός 250 περίπου υπαλλήλων παρακολούθησε τεχνικά προγράμματα σε φορείς του εξωτερικού.

Το κόστος των παραπάνω δράσεων καλύφθηκε από τον προϋπολογισμό του ΓΕΣ. Ειδικά γιά την εκπαίδευση του επί συμβάσει προσωπικού αξιοποιήθηκε το κονδύλιο ΛΑΕΚ-ΟΑΕΔ (0,45%).

♦ *Διεύθυνση Β2/ΙΙ του ΓΕΝ*

Κατ' αναλογία εκπαιδεύεται και εδώ αυτοτελώς ή σε συνεργασία με φορείς του εξωτερικού πολιτικό προσωπικό που την περίοδο 2002-2003 έφθασε τα 88 άτομα. Τα θέματα που καλύφθηκαν ήταν και εδώ η Υγιεινή και Ασφάλεια και τα Ειδικά Τεχνικά Θέματα, τα τελευταία στο εξωτερικό.

♦ *Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης του Κλάδου Διοικητικού του Αρχηγείου της ΕΛ.ΑΣ*

Υλοποίησε αυτοτελώς την περίοδο 2002-2003 εκπαιδευτικά προγράμματα γιά 90 περίπου πολιτικούς υπαλλήλους σε θέματα

- Υπαλληλικού Κώδικα
- Δημόσιου Μάνατζμεντ

- Ευρωπαϊκής Ένωσης
- Εξειδικευμένα Αστυνομικά
- Διεύθυνση εκπαίδευσης του ΥΕΝ

Εκπαίδευσε ένα μικρό αριθμό πολιτικών υπαλλήλων με συναφείς αρμοδιότητες στα εξειδικευμένα σχολεία του ένστολου προσωπικού του ΥΕΝ.

- **Άλλοι φορείς**

Για να συμπληρωθεί η παραπάνω εικόνα γιά την φύση των εκτός ΙΝΕΠ εκπαιδευτικών δράσεων αναφέρουμε μερικές ακόμη ενδεικτικές περιπτώσεις

- Δ/νση Εκπαίδευσης του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας
  Εκπαίδευσε υπαλλήλους του υπουργείου σε ειδικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σε συνεργασία με το Ε.Α.Π.
- Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας
  Διοργάνωσε το 2003 ένα εκτεταμένο πρόγραμμα πληροφορικής γιά καθηγητές.
- Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας
  Εκπαίδευσε 316 υπαλλήλους σε θέματα αυτοματισμού γραφείου σε συνεργασία με την ΝΕΛΕ και ιδιωτικά ΙΕΚ
- Δήμοι

Κάλυψαν το κόστος συμμετοχής υπαλλήλων τους σε προγράμματα που διοργάνωσαν ποικίλοι φορείς όπως δικηγορικοί σύλλογοι, ιδιωτικά ΚΕΚ κλπ με θεματολογία ενδιαφέροντός τους όπως Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης, Διπλογραφικό Λογιστικό Σύστημα, Κοινοτικό Δίκαιο κλπ.

Το εξαγόμενο συμπέρασμα είναι ότι οι εκτός ΙΝΕΠ εκπαιδευτικές δράσεις χαρακτηρίζονται από ανομοιομορφία και καθορίζονται από την εκπαιδευτική παράδοση και την ιδιαίτερη κουλτούρα του κάθε φορέα.

# ΜΕΡΟΣ Τέταρτο: Προς ποιά επαγγελματική διοικητική εκπαίδευση; Τελικά συμπεράσματα και προτάσεις

Με βάση την καταγραφή της ευρωπαϊκής και της ελληνικής εμπειρίας που προηγήθηκαν μπορεί να εξαχθεί μια σειρά συμπερασμάτων χρήσιμων για την χάραξη στρατηγικής για την επαγγελματική εκπαίδευση των δημοσίων υπαλλήλων στην χώρα μας. Κατ' αρχή χρειάζεται να υπογραμμισθεί ότι η επιστημονικά ενδεδειγμένη μεθοδολογία ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, σε πλήρη ανάπτυξη, δεν ακολουθείται πρακτικά πουθενά, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά ούτε και σε χώρες με ισχυρότερη παράδοση σε θέματα εκπαίδευσης και ανάπτυξης προσωπικού. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι πρόσφατη μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Γαλλική Ε.Ν.Α. εστιάζει την κριτική της σ' αυτό ακριβώς το σημείο[61].

Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες συνδέουν ωστόσο την υποκειμενική σταδιοδρομία του υπαλλήλου με τις στρατηγικές προτεραιότητες των υπηρεσιών. Το βασικότερο εργαλείο γιά μιά τέτοια σύνδεση είναι η προσωπική συνέντευξη προϊσταμένου-υφισταμένου που ανιχνεύει τις προσωπικές επιδιώξεις και προτιμήσεις του τελευταίου συνδυάζοντάς τες με την αποστολή και το όραμα της υπηρεσίας. Ο συνδυασμός αυτός οδηγεί στην επεξεργασία του προσωπικού προγράμματος επιμόρφωσης εκάστου υπαλλήλου.

Αρκετές ευρωπαϊκές χώρες εξάγουν επίσης τις εκπαιδευτικές τους προτεραιότητες από ευρύτερα στρατηγικά πλαίσια όπως επι παραδείγματι, τα προγράμματα διοικητικής μεταρρύθμισης. Σε αρκετές εξ άλλου ευρωπαϊκές χώρες, αρχής γενομένης από εκείνες με αγγλο-σαξωνική διοικητική κουλτούρα, δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην υπέρβαση των κλασσικών μεθόδων διδασκαλίας και την αντικατάστασή τους από τεχνικές εμπειρικής, συλλογικής και διαδραστικής μάθησης και διαχείρισης της γνώσης, με στόχο την μετατροπή των υπηρεσιών σε μανθάνουσες οργανώσεις.

---

*61. Ecole Nationale d'Administration, (2002), La formation professionnelle dans la fonction publique, Rapport du Séminaire «La formation professionnelle», Groupe 20.*

Τέλος η συλλογική εκπροσώπηση των εργαζομένων στις δημόσιες υπηρεσίες μετέχει ενεργά και συστηματικά στην επεξεργασία της εκπαιδευτικής στρατηγικής αλλά και στην παρακολούθηση της εφαρμογής και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητάς της. Τέτοια συμμετοχή είναι θεσμικά κατοχυρωμένη σε πολλές χώρες, τόσο σε κεντρικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο των επι μέρους υπηρεσιών. Οι συμφωνίες πλαίσιο γιά την εκπαιδευτική στρατηγική, τις οριζόντιες και τομεακές προτεραιότητες αλλά και τους όρους υλοποίησης των προγραμμάτων, αποτελούν βασικά εργαλεία τα οποία κατοχυρώνουν τον ρόλο των συνδικάτων στην ανάπτυξη της επαγγελματικής διοικητικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, στην Ελλάδα τόσο η έκταση όσο και η ποιότητα της εκπαίδευσης βελτιώνονται σταδιακά. Η λειτουργία του ΕΚΔΔΑ με τις εκπαιδευτικές του μονάδες αλλά και η χρηματοδότηση των σχετικών δράσεων από τα ΚΠΣ έχουν συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη και την ενίσχυση της βαρύτητας του σχετικού πεδίου. Ιδιαίτερο ρόλο παίζουν τα τομεακά επιχειρησιακά προγράμματα που εστιάζουν τις εκπαιδευτικές δράσεις και απαιτούν την σύνδεσή τους με συγκεκριμένα επιχειρησιακά οφέλη. Η τάση αυτή θα πρέπει να ενισχυθεί περαιτέρω. Ξεχωριστή βαρύτητα έχει η σύνδεση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με την αποτελεσματικότητα των τομεακών δημοσίων πολιτικών αλλά και την δομο-λειτουργική αναβάθμιση των υπηρεσιών. Κομβική σημασία έχει εδώ η σταδιακή διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου που να οδηγεί διαδοχικά:

α. από τις στρατηγικές στοχεύσεις των δημοσίων πολιτικών

β. στις δομές και τις διαδικασίες σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησής τους

γ. εκείθεν, στην αναγκαία πολιτική ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού

δ. της οποίας ουσιώδες συστατικό θα είναι η εκπαίδευση

Κρίσιμος είναι ο ρόλος που θα κληθούν να διαδραματίσουν οι διαδικασίες στοχοθεσίας και αξιολόγησης των παρεμβάσεων και των ενεργειών σε όλα τα παραπάνω επίπεδα. Η επεξεργασία συναρθρωμένων δεικτών απόδοσης θα επιτρέψει την σύνδεση των επιπέδων αυτών αλλά και την συγκεκριμενοποίηση και μετρησιμότητα τόσο των στοχεύσεων όσο και των αποτελεσμάτων σε κάθε ένα από αυτά. Απαιτούνται επίσης εξειδικευμένες τομεακές μελέτες με τα παραπάνω στοιχεία που να διαμορφώσουν στρατηγικά πλαίσια εκπαίδευσης γιά κάθε πεδίο δημόσιας πολιτικής, γιά όλους τους φορείς αλλά και όλες τις κατηγορίες προσωπικού που συνδέονται με αυτό. Κρίσιμη είναι και η σημασία των διαδικασιών και των μηχανισμών παρακολούθησης και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας των εκπαιδευτικών δράσεων. Η παρακολούθηση αυτή πρέπει να γίνεται βάσει δεικτών και με σημείο εκκίνησης συγκεκριμένη στοχοθεσία. Η στοχοθεσία δεν θα ξεκινά ούτε θα εξαντλείται στο χώρο της εκπαίδευσης αλλά θα συνδέει τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με:

α. τις επιδιωκόμενες αλλαγές στην δομή και στην λειτουργία των υπηρεσιών
β. τις επιδιωκόμενες καινοτομίες ή/και βελτιώσεις στο επίπεδο παροχής υπηρεσιών, αποτελεσμάτων και επιπτώσεων

Ο βαθμός αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης θα πρέπει συνεπώς να αξιολογείται τελικά, όχι ως προς την επιτυχία του ίδιου του εκπαιδευτικού συμβάντος αλλά ως προς το κατά πόσον οι αναβαθμισμένες στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευθέντων είναι εκείνες που θα οδηγήσουν στην επιχειρησιακή βελτίωση του φορέα τους. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να αντιμετωπίζονται συμπληρωματικά ως προς τις δομο-λειτουργικές παρεμβάσεις. Εκπαίδευση, οργανωτικές μελέτες και συμβουλευτική υποστήριξη των υπηρεσιών θα πρέπει να αποτελέσουν ένα ενιαίο και συνεκτικό πλαίσιο υπηρεσιακής αναβάθμισης.

Επι πλέον τα προσωπικά ενδιαφέροντα και οι στόχοι σταδιοδρομίας των εργαζομένων απαιτείται να συνδεθούν συμπληρωματικά με τις υπηρεσιακές προτεραιότητες. Η στρατηγική αλλά και τα προγράμματα εκπαίδευσης πρέπει να προκύπτουν ως συνδυασμός των δύο αυτών διαστάσεων. Εργαλεία όπως τα προσωπικά προγράμματα επιμόρφωσης των υπαλλήλων, τα στρατηγικά πλαίσια δεξιοτήτων και τα σχέδια σταδιοδρομίας (career paths) θα πρέπει να αξιοποιηθούν εκτεταμένα.

Οι αμοιβαίοι ρόλοι όλων των συνεμπλεκόμενων στα θέματα εκπαίδευσης φορέων πρέπει να αποσαφηνισθούν, να συνδεθούν και να αναβαθμιστούν.

Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης του ΥΠΕΣΔΔΑ πρέπει, ενισχυόμενη σημαντικά σε εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό, να μετατραπεί σε Διεύθυνση Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού και να διευρύνει τη στρατηγική της λειτουργία συνδέοντας την εκπαίδευση με την γενικότερη οριζόντια πολιτική ανάπτυξης του προσωπικού της ελληνικής διοίκησης. Ο ρόλος της βεβαίως δεν θα πρέπει να περιορίζεται στην εποπτεία του ΕΚΔΔΑ και στην εκ του μακρόθεν παρακολούθηση των λοιπών φορέων επιμόρφωσης. Δεν θα πρέπει να εμπλέκεται καν στα θέματα εκπαίδευσης αυτά καθ' αυτά, στο βαθμό που η σχετική τεχνογνωσία ενυπάρχει και αναμένεται ότι θα αναπτύσσεται περαιτέρω στον κεντρικό εκπαιδευτικό φορέα, δηλαδή το ΕΚΔΔΑ. Αντίθετα απαιτείται να καλύψει το τεράστιο κενό που υφίσταται σήμερα ανάμεσα στην οργανωσιακή βελτίωση και την διοικητική καινοτομία των υπηρεσιών και την εκπαίδευση ως ένα εκ των εργαλείων διασφάλισής τους.

Οι μονάδες εκπαίδευσης των υπουργείων και ΝΠΔΔ θα πρέπει επίσης να αναβαθμισθούν σημαντικά, μέσα από την στελέχωσή τους με εξειδικευμένο ανθρώπινο δυναμικό που θα τους δώσει την δυνατότητα να αξιοποιούν δόκιμες και συστηματικές μεθοδολογίες ανίχνευσης αναγκών και αξιολόγησης και να συνδέουν την εκπαίδευση με την υπηρεσιακή αποτελεσματικότητα. Εξαιρετικά σημαντικός μπορεί να καταστεί ο ρόλος τους ως συνδετικού μηχανισμού μεταξύ

(α) των υπηρεσιακών μονάδων του φορέα τους, οι οποίοι γίνονται αποδέκτες των οργανωτικο-λειτουργικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και, (γ) της αρμόδιας Διεύθυνσης του ΥΠΕΣΔΔΑ αλλά και του ΕΚΔΔΑ. Έναν πολύ χρήσιμο ρόλο μπορεί να διαδραματίσει εδώ η Συντονιστική Επιτροπή Εκπαίδευσης των Ν. 3200/2003 και 3260/2004 διαμεσολαβώντας και συνδέοντας τους συνεμπλεκόμενους φορείς.

Το ΕΚΔΔΑ[62] και οι μονάδες του θα πρέπει να συνδέσουν την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους με τυποποίηση μεθοδολογιών και ανάπτυξη δράσεων ανίχνευσης αναγκών και αξιολόγησης αποτελεσμάτων σε στενή συνεργασία με τις μονάδες εκπαίδευσης αλλά και με τις μονάδες –αποδέκτες των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, αυτές καθ' αυτές [63]. Η επαγγελματική επιμόρφωση δεν αποτελεί αυτοσκοπό στην (αυτονόητη) λογική του «γηράσκω αεί διδασκόμενος» και του «ότι μαθαίνει κανείς καλό είναι». Ασκεί μιά πολύ συγκεκριμένη και κρίσιμη οργανωσιακή λειτουργία. Συνιστά εργαλείο προσαρμογής του ανθρώπινου δυναμικού στις μεταβαλλόμενες δραστηριότητες των υπηρεσιακών μονάδων και στις εξελισσόμενες εργασιακές συνθήκες οι οποίες προκύπτουν από την υπηρεσιακή εξέλιξη του υπαλλήλου. Δεν πρέπει λοιπόν να αφήνεται να αυτο-καθορίζεται και να αυτο-προσανατολίζεται. Θα πρέπει να έρχεται ως λειτουργικό συμπλήρωμα των δράσεων (μελετών και εφαρμογών) οργανωτικής και λειτουργικής αναβάθμισης των υπηρεσιών καθώς και εισαγωγής διοικητικών καινοτομιών (αναδιοργάνωση, αξιολόγηση αποτελεσμάτων, νέες τεχνολογίες κλπ) ενώ παράλληλα χρειάζεται να συνδεθεί με τα ιεραρχικά επίπεδα κάθε ειδικότητας προετοιμάζοντας και ενισχύοντας την αποτελεσματική ιεραρχική ανέλιξη του προσωπικού.

Ειδικότερα, για την προεισαγωγική εκπαίδευση και την ΕΣΔΔ χρειάζεται κατ' αρχή να προσδιορισθούν με ακρίβεια οι θέσεις υποδοχής των αποφοίτων, ήδη από τον εισαγωγικό διαγωνισμό. Οι θέσεις αυτές ασφαλώς θα πρέπει να είναι τέτοιας φύσης ώστε να αιτιολογείται η ειδική όσο και μακρόχρονη εκπαίδευση των κατόχων τους, θα πρέπει δηλαδή να απαιτούν εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες που να μην είναι εύκολο να αποκτηθούν και να αναπτυχθούν «επί τω έργω» (on the job), δηλαδή μέσα από την τρέχουσα λειτουργία των υπηρεσιών. Η τελευταία αυτή μέθοδος «ενδοϋπηρεσιακής κοινωνικοποίησης» προετοιμάζει μέχρι σήμερα την μεγάλη μάζα της ελληνικής δημοσιοϋπαλληλίας για τα καθή-

62. *Η στρατηγική της ανάπτυξης του ΕΚΔΔΑ θα μπορούσε να διατυπωθεί συμπυκνωμένα ως εξής: « Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης είναι μια Οργάνωση Γνώσεων και στοχεύει, στις νέες συνθήκες της Κοινωνίας της Πληροφορίας, να υποστηρίζει τους φορείς που προσφεύγουν στις υπηρεσίες του να μάθουν πώς να μαθαίνουν.». βλ. αναλυτικότερα Πασσάς, Α. (1999), «Κοινωνία της πληροφορίας και διοικητική εκπαίδευση: αναπτύσσοντας την οργάνωση που μαθαίνει», 5ο Συνέδριο Εφαρμογών Πληροφορικής. Διαμορφώνοντας την Κοινωνία του 2000, Δ.Ε.Θ. Α.Ε., Θεσσαλονίκη, σελ.183.*

63. *Για αναλυτικότερη τεκμηρίωση βλ. Τσέκος Θ. (1996) «Η επιμόρφωση των Δημοσίων Υπαλλήλων στην Ελλάδα: Απολογισμός και Προοπτικές του ΙΔΕ», σε Διοικητική Μεταρρύθμιση, τ.1, σσ. 245-255 και Τσέκος Θ. (1999) οπ.π.*

κοντά της. Διαμορφώνει στάσεις, μεταφέρει γνώσεις, αναπτύσσει δεξιότητες που αφορούν τις διαδικαστικές κυρίως πτυχές των ασκουμένων καθηκόντων αλλά και γενική διοικητική εμπειρία. Η μαθησιακή αυτή διαδικασία συνδυασμένη με τις εγκύκλιες ή/και τις βασικές ακαδημαϊκές γνώσεις (πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ) και την κατάλληλη εισαγωγική εκπαίδευση και επιμόρφωση θα επαρκούσε για την τυποποιημένη διεκπεραίωση των περισσοτέρων διοικητικών λειτουργιών. Δεν έχει νόημα συνεπώς υπο τις δεδομένες συνθήκες, η ΕΣΔΔ να παράγει (κατά τα πρότυπα της γαλλικής ΕΝΑ που δραστηριοποιείται σε ένα τελείως διαφορετικό περιβάλλον) προσωπικό γενικών καθηκόντων που όμως, και αντίθετα με ότι συμβαίνει στην Γαλλία, θα κατευθύνεται σε θέσεις τρέχουσας διεκπεραίωσης, γεννώντας τον σχετικό ανταγωνισμό με την μεγάλη μάζα των ΠΕ, ΤΕ αλλά και ΔΕ υπαλλήλων που στοχεύουν σ' αυτές ακριβώς τις θέσεις (και δη προϊσταμένων).

Αντίθετα η «ενδοϋπηρεσιακή κοινωνικοποίηση» και η «επι τω έργω» μάθηση αδυνατούν να παράξουν και να διαδώσουν τεχνογνωσία που αφορά λειτουργίες όπως: η στρατηγική και επιτελική διοίκηση, η διαχείριση προγραμμάτων, η ανάπτυξη προσωπικού, η εισαγωγή καινοτομιών, η διαχείριση του ψηφιακού περιβάλλοντος, οι ποσοτικές μέθοδοι διοίκησης κλπ. Σ' αυτά ακριβώς τα σύνθετα και εξειδικευμένα γνωστικά πεδία θα πρέπει να επικεντρωθεί η ΕΣΔΔ. Με μία όμως κρίσιμη προϋπόθεση. Οι δεξιότητες και οι γνώσεις που εδράζονται στα πεδία αυτά θα πρέπει να τυποποιηθούν και να αποτυπωθούν σε συγκεκριμένα προφίλ οργανικών θέσεων τις οποίες κατ' αποκλειστικότητα θα καταλαμβάνουν οι απόφοιτοι της Σχολής. Αυτού του τύπου η εξειδίκευση θα είναι εκείνη που θα καταστήσει την ΕΣΔΔ ένα απαραίτητο εργαλείο για τον διοικητικό εκσυγχρονισμό στην Ελλάδα, αμβλύνοντας τις όποιες αμφισβητήσεις του ρόλο τον αποφοίτων της. Δεν είναι τυχαίο ότι και σήμερα την καλύτερη ενσωμάτωση στον κορμό της δημόσιας διοίκησης έχουν οι απόφοιτοι των τμημάτων υψηλής εξειδίκευσης, όπως των εμπορικών ακολούθων και των ακολούθων τύπου.

Κατά την άποψη ωστόσο των γραφόντων η πραγματική δυσχέρεια προς την επιθυμητή αυτή κατεύθυνση δεν έγκειται στον αναπροσανατολισμό της ΕΣΔΔ, ούτε καν στην διαμόρφωση των αναγκαίων προφίλ θέσεων. Έγκειται στην εδραίωση εντός της ελληνικής διοίκησης των επιτελικών λειτουργιών που προαναφέρθηκαν και που εξακολουθούν δυστυχώς να παραμένουν περιθωριακές. Η ανάπτυξη αυτών των απαραίτητων σε κάθε σύγχρονη δημόσια διοίκηση λειτουργιών είναι εκείνη που θα αυξήσει την ζήτηση εξειδικευμένου προσωπικού και θα προσφέρει στην ΕΣΔΔ το ρόλο που της ανήκει.

Η διαρκής επιμόρφωση μέσω του ΙΝΕΠ αλλά και των λοιπών φορέων θα πρέπει να αναπροσανατολιστεί προς δύο βασικές κατευθύνσεις. Σημείο εκκίνησης συνιστά η αρχή ότι η επαγγελματική εκπαίδευση, αν και διέρχεται δια των ατόμων, απευθύνεται τελικά στα οργανωσιακά σύνολα. Το τελικό ζητούμενο της

επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν είναι ασφαλώς ο απλός εμπλουτισμός των γνώσεων των υπαλλήλων αλλά η βελτίωση της απόδοσής τους, και μέσω αυτής, η αναβάθμιση της λειτουργίας των υπηρεσιών. Τα προγράμματα δεν αρκεί λοιπόν να προσφέρουν γενικώς και αορίστως γνώσεις σε ατομικό επίπεδο. Οι γνώσεις[64] -νοούμενες ως συνεκτικά σύνολα πραγματολογικών στοιχείων, ποσοτικών δεδομένων και αιτιολογικών ερμηνειών των μεταξύ τους σχέσεων- αποτελούν τμήμα μόνον ενός ευρύτερου συμπεριφορικού πλαισίου. Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει επίσης τις ικανότητες παραγωγής επιθυμητών αποτελεσμάτων με αξιοποίηση των παρεχομένων γνώσεων (δεξιότητες) όπως και την αξιακή αντιμετώπιση των γνώσεων και δεξιοτήτων αυτών καθ' αυτών αλλά και του εργασιακού πλαισίου εφαρμογής τους (στάσεις)[65].

Η προεκτεθείσα ευρωπαϊκή εμπειρία διδάσκει ότι στην περίπτωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης ενηλίκων οι γνώσεις καθίστανται ουσιαστικότερες και διαχέονται αποτελεσματικότερα μόνον όταν εμπεριέχονται στις δεξιότητες και συνδέονται άμεσα με την πράξη. Στην αντίθετη περίπτωση επαφίεται στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο να επιχειρήσει τις απαραίτητες αναγωγές «μεταφράζοντας» τα γενικευτικά μοντέλα που παρέχει η θεωρητική εκπαίδευση σε πρακτικά συμπεράσματα και οδηγό δράσης για τον χώρο εργασίας του. Πρόκειται δηλαδή για μια αντιστροφή της φοράς του, παραταθέντος στο πρώτο κεφάλαιο κύκλου, του Kolb, όπου σημείο εκκίνησης γίνεται η θεωρητικοποίηση (φάση 3) και ο εκπαιδευόμενος καλείται να επιχειρήσει τον αναστοχασμό (φάση 2) με βάση όχι την εμπειρία του αλλά τα διδαχθέντα θεωρητικά υποδείγματα. Κάτι τέτοιο συνιστά στρέβλωση της φυσιολογικής μαθησιακής διαδικασίας και απαιτεί επι πλέον προσπάθεια και χρόνο σε βαθμό αποτρεπτικό καταλήγοντας συνήθως στην εγκατάλειψη της όποιας προσπάθειας, στην επιστροφή στην πεπατημένη και την τελική αποτυχία της εκπαιδευτικής παρέμβασης[66].

Τα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει συνεπώς να ξεκινούν από την υπηρεσιακή πραγματικότητα και να επιστρέφουν σ' αυτήν. Τα προγράμματα αυτά χρειάζεται να αναπτυχθούν σε δύο βασικές διαστάσεις. Απαιτείται κατ' αρχή να επικεντρώνονται στην υποστήριξη οργανωτικό-λειτουργικών μεταβολών και αναβαθμίσεων εντός των υπηρεσιών καθώς και στην εισαγωγή καινοτομιών. Σ' αυτές ακριβώς τις περιπτώσεις είναι που χρειάζεται μια στοχευμένη και ταχεία μετάβαση από τις τρέχουσες, ανεπαρκείς πλέον, σε νέες, αναβαθμισμένες, στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες.

---

*64. Για μια διεξοδική συζήτηση για τον ορισμό της γνώσης στον εργασιακό χώρο βλ. Davenport T. H., Prusak L., (2000), Working Knowledge , Harvard Business School Press.*

*65. Βλ. σχετικά Evers F. T., Rush.J C., Berdrow I., (1998) The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability, Jossey Bass και Rosenberg M. J (2000), E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age, McGraw-Hill και ειδικότερα το πρώτο κεφάλαιο.*

*66. Εκτενέστερη ανάλυση σε Tsekos (2003), οπ.π., σ.σ. 16-17.*

Η ακολουθητέα μεθοδολογία είναι σαφής -αν και όχι απλή. Με αξιοποίηση των σύγχρονων μεθόδων ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών θα πρέπει, με βάση τις υπηρεσιακές δυσλειτουργίες (προς θεραπεία) ή/και καινοτομίες (προς εισαγωγή), τα δεδομένα των οποίων θα αποτελούν εξωτερικές εισροές στο σύστημα επιμόρφωσης, να εντοπίζονται και να συμπληρώνονται τα ελλείμματα γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και να αναπροσανατολίζονται οι τυχόν αρνητικές στάσεις, σε σαφώς προσδιορισμένες ομάδες -στόχους.

Η δεύτερη διάσταση ανάπτυξης των επιμορφωτικών προγραμμάτων συνδέεται όχι με την τρέχουσα πραγματικότητα των οργανωσιακών συνόλων, δηλαδή των υπηρεσιών, αλλά με την μακρά τους διάρκεια: την σταδιοδρομία των υπαλλήλων τους. Και πάλι το τελικό ζητούμενο είναι ασφαλώς η καλή λειτουργία των υπηρεσιών. Βασική προϋπόθεση γι' αυτό ωστόσο είναι η κατάλληλη στελέχωσή τους, η διασφάλιση δηλαδή ότι ανά πάσα στιγμή σε κάθε θέση εργασίας θα βρίσκονται διαθέσιμες όλες οι αναγκαίες στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που θα μεγιστοποιούν την απόδοσή της. Η προϋπόθεση αυτή αφορά τόσο τις γενικές «δεξιότητες-πυρήνα» (core skills) όσο και τις πάγιες τεχνικές γνώσεις κάθε ειδικότητας. Αυτές οι δύο μεταβλητές εξελίσσονται με βάση το ιεραρχικό επίπεδο κάθε θέσης και συνδυάζονται σχηματίζοντας το γνωσιακό της προφίλ (knowledge profile)[67]. Κατ' αυτό τον τρόπο κάθε υπηρεσία συντίθεται από ένα σύνολο «γνωσιακών προφίλ» που θα πρέπει ανά πάσα στιγμή να διασφαλίζονται προκειμένου η απόδοσή της να μεγιστοποιείται.

Από την άλλη πλευρά σε ατομικό επίπεδο οι υπάλληλοι κάθε υπηρεσίας στοχεύουν στην ιεραρχική τους ανέλιξη αλλά και στην κατάληψη συγκεκριμένων θέσεων με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και φιλοδοξίες. Η θεωρία της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού δέχεται ότι ο συνδυασμός των ατομικών επιδιώξεων με τις οργανωσιακές στοχεύσεις είναι ο πλέον πρόσφορος συνδυασμός για την μεγιστοποίηση της απόδοσης ενός παραγωγικού οργανισμού[68]. Θα πρέπει δηλαδή να αναζητώνται τρόποι ώστε τα επαγγελματικά και εργασιακά ενδιαφέροντα και οι στόχοι σταδιοδρομίας του προσωπικού να συνάδουν και να υποστηρίζουν την στρατηγική και την ανάπτυξη του οργανισμού. Έτσι, από πλευράς εκπαίδευσης οι επιμορφωτικές δράσεις που παρακολουθούν την οργανωσιακή ανάπτυξη θα πρέπει να συμπληρώνονται από αντίστοιχες που θα υποστηρίζουν την ανάπτυξη του προσωπικού. Με βάση τα προφίλ των θέσεων και τα αντίστοιχα προφίλ γνώσεων θα πρέπει να παρέχεται σε κάθε υπάλληλο η

67. *Για την έννοια του γνωσιακού προφίλ βλ. Coakes E., (2003), (επιμ) Knowledge Management: Current Issues and Challenges, IRM Press και ειδικότερα το πρώτο μέρος.*

68. *Για μιά ευσύνοπτη παρουσίαση των σχέσεων ανάμεσα στις οργανωσιακές συλλογικότητες και τους εργαζόμενους βλ.Gilley J. W., Eggland S.A., Gilley A.M. (2002) Principles of Human Resource Development, Perseus Books Group; 2nd edition και Bamberger P.A., Meshoulam I. (2000), Human Resource Strategy: Formulation, Implementation, and Impact SAGE.*

δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε εναλλακτικά «σχέδια σταδιοδρομίας» (career paths)[69]. Για κάθε ένα από αυτά τα σχέδια σταδιοδρομίας χρειάζεται να υπάρχει και ένα αντίστοιχο 'σχέδιο επιμόρφωσης'. Δηλαδή ο κάθε ενδιαφερόμενος για μελλοντική τοποθέτηση σε θέση συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων ή προαγωγή σε θέση δεδομένων ευθυνών θα πρέπει έγκαιρα να εισέρχεται σε ένα μακροχρόνιο επιμορφωτικό πρόγραμμα το οποίο σταδιακά θα του παρέχει τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις προετοιμάζοντάς τον για τα μελλοντικά του καθήκοντα.

Τέτοια επιμορφωτικά προγράμματα θα πρέπει να έχουν «αρθρωτό» (modular) χαρακτήρα, να συγκροτούνται δηλαδή από μικρότερες θεματικές ενότητες οι οποίες θα παρέχονται στον κάθε ενδιαφερόμενο σε βάθος χρόνου διαμεσολαβούμενες από περιόδους πρακτικής εφαρμογής «επί τω έργω» (on the job). Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών με τρόπο που θα επιτρέπει την αποτελεσματική σύνδεση των φάσεων και θα διασφαλίζει την μαθησιακή συνέχεια μεταξύ εκπαίδευσης και πράξης διαμορφώνοντας ένα ολικό πλαίσιο διαχείρισης της γνώσης (knowledge management) θα συμβάλει στην επιτυχία της νέας αυτής προσέγγισης[70]. Η διαχείριση της γνώσης αποτελεί το νέο εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο μαθησιακής και λειτουργικής ανάπτυξης των οργανισμών. Αξιοποιώντας τις ιδέες θεωρητικών όπως ο Kolb και ο Revans, που παρουσιάσαμε στο εισαγωγικό κεφάλαιο της ανά χείρας μελέτης, η προσέγγιση αυτή δίνει εντός της μαθησιακής διαδικασίας την κύρια θέση στην συσσωρευόμενη εμπειρία και δεν διαχωρίζει το εκπαιδευτικό συμβάν από τις άλλες μορφές καταγραφής, επεξεργασίας και διακίνησης της εμπειρίας αυτής (υπηρεσιακές συσκέψεις, υπηρεσιακά σημειώματα, αρχεία, συγκριτικές μελέτες και έρευνες κλπ).

Οι νέες Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορικής (Information and Communication Technologies-ICT) είναι εκείνες που ενοποιούν εμπράκτως τα μέχρι σήμερα διακριτά αυτά πεδία. Επιτρέπουν δηλαδή στην δευτερογενή (ήτοι επεξεργασμένη σε μορφή προσχεδιασμένων εκθέσεων-reports) παραγωγική πληροφορία από τα ηλεκτρονικά αρχεία των υπηρεσιών να συναντά τα πεδία ηλεκτρονικού διαλόγου (forums και chat-rooms), τις διαδικτυακές τεχνικές διάχυσης της πληροφορίας όπως ιστοσελίδες, ηλεκτρονικά δελτία και ηλεκτρονικό

---

*69. Ως σχέδια σταδιοδρομίας σύμφωνα και με τον ορισμό των McMahon και Merman νοούνται διαδοχές «διαφοροποιημένων ρόλων και ευθυνών με προστιθέμενη αξία στα πλαίσια διαφορετικών περιγεγραμμένων θέσεων και ανελικτικής πορείας προς αυξημένη ιεραρχική ισχύ», McMahon J.E, Merman S.K. "Career Development"σε Craig R.L. (1996) (επιμ) The ASTD Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development. McGraw-Hill Trade; 4 edition, σελ. 683.*

*70. Για την χρήση της «αρθρωτής» προσέγγισης στην επιμόρφωση σε ένα περιβάλλον αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών βλ. Rossett A (2001), (επιμ.), The ASTD e-Learning Handbook: Best Practices, Strategies, and Case Studies for an Emerging Field McGraw-Hill,Bergeron B., (2003), Essentials of Knowledge Management, John Wiley & Sons και Krogh Von G., Ichijo K, Nonaka I (2000), Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation, Oxford University Press.*

ταχυδρομείο, (web-pages, newsletters, e-mails), να αξιοποιεί τις διαδικασίες ψηφιακής αναζήτησης πληροφορίας (browsers, search-engines) και να συνδέει όλα τα ανωτέρω με ηλεκτρονικές και διαδικτυακές μορφές εκπαίδευσης τόσο συγχρονικές όσο και ασυγχρονικές[71].

Τόσο το ΙΝΕΠ όσο και οι λοιποί φορείς επιμόρφωσης θα χρειαστεί συνεπώς να μεταβάλλουν σταδιακά την φιλοσοφία , την στρατηγική και τις μεθοδολογίες τους για να προσαρμοσθούν στις νέες λειτουργίες της γνώσης στους οργανισμούς και στο νέο μαθησιακό περιβάλλον που τώρα διαμορφώνονται. Εκείνο που θα πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι η αποφυγή των παγίδων της πληροφορικής στην εκπαίδευση. Οι παγίδες αυτές είναι δύο. Πρώτον, η εκτεταμένη προσφυγή στα ψηφιακά μέσα δεν σημαίνει ότι η επαγγελματική εκπαίδευση καθίσταται αποκλειστική υπόθεση των πληροφορικών. Η γνώση παραμένει γνώση ανθρώπινη και προκύπτει από εμπειρίες και πηγές που συνδέονται με τους στόχους του οργανισμού και την εργασιακή πραγματικότητα. Το ίδιο ισχύει γενικότερα και για την πληροφορία που παραμένει σημαντική οργανωσιακή και λειτουργική παράμετρος και δεν πρέπει να συγχέεται με την πληροφορική που αναφέρεται στις τεχνικές επεξεργασίας και διακίνησής της.

Από την άλλη πλευρά, ενθυμούμενοι την γνωστή υπόδειξη του McLuhan[72] περί της ταύτισης του μηνύματος με το μέσο που το διακινεί, δεν θα πρέπει να υποτιμήσουμε τις επιπτώσεις από την χρήση των νέων μέσων στην ποιότητα της πληροφορίας που δι' αυτών διαχειριζόμαστε και της γνώσης που αυτή παράγει. Η αντίληψη ότι όλα παραμένουν ως έχουν και απλώς ψηφιοποιούνται είναι απολύτως λανθασμένη και μπορεί να οδηγήσει σε καταστάσεις που οι αγγλοσάξωνες περιγράφουν ως « το γνωστό παληό χάος που απλώς κινείται γρηγορώτερα»[73].

Το συμπέρασμα, με απλά λόγια, είναι ότι και στην επαγγελματική εκπαίδευση των δημοσίων υπαλλήλων, όπως σε όλα τα πεδία που εισάγεται η πληροφορική,

---

*71. 'Συγχρονικές' αποκαλούνται οι τεχνικές εκείνες στις οποίες συγκροτείται μια 'ηλεκτρονική τάξη' όπου διδάσκοντες και διδασκόμενοι, στον ίδιο πραγματικό χρόνο, επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω ίντερνετ σε ένα ψηφιακό περιβάλλον που απομιμείται τις λειτουργίες ενός πραγματικού σεμιναρίου ή τάξης. Η βασική διαφορά έγκειται στην υπέρβαση της ανάγκης φυσικής μετακίνησης και συγκέντρωσης στον ίδιο χώρο. Διδάσκοντες και διδασκόμενοι μπορεί να βρίσκονται οπουδήποτε στον πλανήτη, με μόνη προϋπόθεση την ταυτόχρονη πρόσβαση στο διαδίκτυο. Αντίθετα οι 'άσυγχρονικές' μέθοδοι συνίστανται στην ανάρτηση ψηφιακών μαθημάτων σε ιστοσελίδες που επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να αναζητήσει το υλικό και να διαδράσει με αυτό όποτε χρονικά εκείνος επιθυμεί. Εναλλακτικά τέτοιου είδους μαθήματα μπορούν να διακινούνται και με άλλα μέσα ψηφιακής αποθήκευσης (CD, DVD) περιορίζοντας την ανάγκη πρόσβασης στο διαδίκτυο. Για μια παρουσίαση των δύο μεθόδων βλ. ενδεικτικά Driscoll M., (2002), Web-Based Training: Designing e-Learning Experiences Pfeiffer, 2 edition.*

*72. Ο καναδός επικοινωνιολόγος Herbert Marshall McLuhan εισηγητής μεταξύ άλλων των εννοιών του παγκόσμιου χωριού και των θερμών και ψυχρών μέσων επικοινωνίας, υποστηρίζει ότι, χωρίς να ακυρώνεται η λειτουργία του περιεχομένου, το χρησιμοποιούμενο μέσο επιδρά απ' ευθείας στον αποδέκτη διαμορφώνοντας μίαν ιδιαίτερη ισχυρότατη δυναμική. Βλ. McLuhan M., (1996), Essential McLuhan Basic Books.*

*73. "The same old mess running faster".*

δεν πρέπει ούτε να εναποτεθούν όλα σ' αυτήν ούτε και να αγνοηθεί τελείως θεωρούμενη ένας εξωτερικός τεχνικός παράγων. Οι υφιστάμενες (αλλά και οι μη εφαρμοζόμενες) χειρογραφικές διαδικασίες αποκτούν άλλη προοπτική στην συνάντησή τους με τις νέες τεχνολογίες. Πολλά επιθυμητά αποτελέσματα μπορούν πλέον να διασφαλίζονται από άλλες οδούς άρα πολλές τρέχουσες διαδικασίες δεν χρειάζεται να ψηφιοποιηθούν αλλά να καταργηθούν, νέα αποτελέσματα μπορούν να επιτευχθούν, άρα νέες διαδικασίες να εισαχθούν κ.ο.κ. Απαιτείται συνεπώς μιά συνεχής διάδραση ανάμεσα στους ειδικούς επι του περιεχομένου (εν προκειμένω τους ειδικούς στην εκπαίδευση και ανάπτυξη προσωπικού αλλά και στην αναδιοργάνωση και την αξιολόγηση υπηρεσιών) και στους ειδικούς επι της διαδικασίας (στην περίπτωσή μας τους τεχνικούς πληροφορικούς). Αυτό που πραγματικά συμβαίνει είναι ότι γεννιέται ένας νέος γνωστικός χώρος ο οποίος καλείται να συνδυάσει τα δύο πεδία, τόσο μεθοδολογικά όσο και πρακτικά. Ήδη έχουν αρχίσει να δημιουργούνται στα σημεία αυτής της σύγκλισης νέες επιστημονικές ειδικότητες και, ενδεχομένως, νέες επιστημονικές πειθαρχίες[74]. Το θέμα της εξειδικευμένης τεχνογνωσίας είναι εξ άλλου κομβικό για τον εν γένει εκσυγχρονισμό της δημόσιας διοίκησης – και ελαφρώς παραμελημένο στα καθ' ημάς. Η δημόσια διοίκηση αποτελεί ενά σαφέστατα διακριτό πεδίο από οργανωτικής, λειτουργικής, μεθοδολογικής και γνωσιακής απόψεως. Τα ερωτήματα που τίθενται, τα προβλήματα που δημιουργούνται, οι προκλήσεις που ανακύπτουν είναι ιδιόμορφα και απαιτούν ιδιαίτερη και αποκλειστική προσέγγιση. Δεν είναι δυνατό να αντιμετωπισθούν αποτελεσματικά με δάνειες εννοιολογήσεις και μεθόδους από όμορρες επιστημονικές πειθαρχίες. Το δημόσιο δίκαιο, αίφνης, επιτρέπει την κατανόηση και τον χειρισμό σημαντικών θεσμικών διαστάσεων του κρατικού φαινομένου αδυνατεί όμως να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές,οργανωτικές και ποσοτικές συνιστώσες του. Η διοίκηση επιχειρήσεων παρά τις φαινομενικές ομοιότητές της με την δημόσια διοίκηση, και παρά τα αναμφισβήτητα χρήσιμα στοιχεία που η δεύτερη έχει αντλήσει από την πρώτη (τάση που πρόσφατα έχει αρχίσει να αντιστρέφεται), μελετά ένα ριζικά διαφορετικό πεδίο της κοινωνικής δράσης. Όπως μπορεί κανείς να διακρίνει και από τον βιβλιογραφικό οδηγό που παρατίθεται στο τέλος της παρούσας εργασίας, όλες οι διοικητικά αναπτυγμένες χώρες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην διασφάλιση ποσοτικά και ποιοτικά επαρκούς εξειδικευμένης τεχνογνωσίας δημόσιας διοίκησης και μέσα από τα πανεπιστήμια. Η ανάπτυξη στην Ελλάδα ενός σώματος ουσιαστικά εξειδικευμένων επιστημόνων ικανών τόσο να μελετήσουν όσο και να διαχειριστούν το διοικητικό φαινόμενο

74. *Για τον ρόλο που παίζουν στους σύγχρονους οργανισμούς οι λειτουργίες της πληροφόρησης και τα εξειδικευμένα σ' αυτές στελέχη, με έμφαση στην νέα ειδικότητα των Διευθυντών Πληροφόρησης (Chief Information Officers -CIO), βλ. Tambouris E., Stefanou A., Peristeras V., Tarabanis K., (2004),"Experiences from formulating recommendations for a national interoperability strategy", e.Challenges e-2004 Conference, Vienna.*

σε όλες του τις εκφάνσεις, αποτελεί μια πάγια ανάγκη και πλέον μια ανοικτή πρόκληση και για την ακαδημαϊκή κοινότητα.

Από τα προλεχθέντα διαπιστώνουμε συνεπώς ότι το τοπίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης (και) των δημοσίων υπαλλήλων αλλάζει άρδην. Ωστόσο το σημαντικότερο, κατά την άποψή μας, στοιχείο δεν είναι οι αλλαγές που θα πρέπει να επέλθουν στο εκπαιδευτικό πεδίο αυτό καθ' αυτό. Είναι η ενσωμάτωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας και των μηχανισμών της σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διοικητικής καινοτομίας και εκσυγχρονισμού. Μόνο ως εργαλείο αναδιοργάνωσης και καινοτομίας η επαγγελματική εκπαίδευση αποκτά τον κρίσιμο κοινωνικό της ρόλο. Οι απαιτούμενες αλλαγές δεν μπορούν συνεπώς ούτε να δρομολογηθούν ούτε να λειτουργήσουν αποκλειστικά στον χώρο της προεισαγωγικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Απαιτούνται ευρύτερες μεταβολές που θα επιτρέψουν στις υπηρεσίες να κατανοήσουν το νέο περιβάλλον της δράσης τους και την εντός αυτού λειτουργία της εκπαίδευσης.

Μια τέτοια ωρίμανση θα οδηγήσει σε ένα σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης που θα προσανατολίζεται όχι απο την προσφορά, όπως συμβαίνει σήμερα, αλλά από την ζήτηση. Τα υπουργεία, τα νομικά πρόσωπα, οι εν γένει φορείς της δημόσιας δράσης θα πάψουν να είναι απλοί αποδέκτες των προσφερόμενων από τους φορείς εκπαίδευσης προγραμμάτων και θα μεταβληθούν σε συνδιαμορφωτές τους αρθρώνοντας συγκεκριμένα αιτήματα που θα προκύπτουν άμεσα από τις οργανωτικο-λειτουργικές τους ανάγκες. Συνδυάζοντας από κοινού, παροχείς και αποδέκτες της εκπαίδευσης την ανίχνευση αναγκών, τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, την αξιοποίηση της πρακτικής εμπειρίας, την συμβουλευτική υποστήριξη και την τελική αξιολόγηση με βάση τα αποτελέσματα της δράσης των υπηρεσιών, θα αναπτύξουν ένα αποτελεσματικό πλαίσιο διαχείρισης γνώσης στην ελληνική δημόσια διοίκηση.

Παράλληλα οι επαγγελματικοί κλάδοι θα πρέπει να συμπράξουν στο σύστημα αυτό μετέχοντας στις διαδικασίες κατ' αρχήν διαμόρφωσης και, αργότερα, αναθεώρησης σχεδίων σταδιοδρομίας για όλες τις ειδικότητες του προσωπικού των δημοσίων υπηρεσιών. Στην ανωτέρω προοπτική η συλλογική εκπροσώπηση των εργαζομένων στην δημόσια διοίκηση θα πρέπει να αποκτήσει έναν διευρυμένο θεσμικό ρόλο στην εκπαιδευτική στρατηγική, αξιοποιώντας εργαλεία όπως οι συμφωνίες –πλαίσια σε στρατηγικό-οριζόντιο αλλά και σε τομεακό επίπεδο. Τέτοιες συμφωνίες και ο θεσμικός διάλογος που θα οδηγεί σε αυτές, μαζί με την ενίσχυση της σχετικής τεχνογνωσίας του ΙΝ.Ε, θα επιτρέψουν στους εργαζόμενους να εκφράζουν τεκμηριωμένες θέσεις για το περιεχόμενο της εργασίας, τις αναγκαίες δεξιότητες και τους όρους απόκτησής τους.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ


Bamberger P.A., Meshoulam I. (2000), Human Resource Strategy: Formulation, Implementation, and Impact SAGE.

Bellier, Irène. (1993), L'ENA comme si vous y étiez, Seuil.

Bergeron B., (2003), Essentials of Knowledge Management John Wiley & Sons

Bird, Dennis L. (1995) The Civil Service College 1970 - 1995, HMSO Books

Brooks-Harris J. E. (1999), Workshops: Designing and Facilitating Experiential Learning SAGE.

Chemla E (επιμ) (2002) «La formation professionnelle» Revue Française d' Administration Publique, no 104

Coakes E., (2003), (επιμ) Knowledge Management: Current Issues and Challenges, IRM Press

Davenport T. H., Prusak L., (2000), Working Knowledge, Harvard Business School Press.

Dawson, M. (2001), "Leadership for the 21st century in the UK civil service", in International Review of Administrative Sciences, vol. 67: 263-271.

De Forges Jean-Michel, (1989), L'École Nationale D'Administration,
P U F

Dimitrakopoulos, D. and Passas, A. (2003), International Organizations and Domestic Administrative Reform, σε Peters, B. G. & Pierre, J. (eds), Handbook of Public Administration, Sage, σελ. 440-450.

Driscoll M., (2002), Web-Based Training: Designing e-Learning Experiences Pfeiffer, 2 edition

Drucker P. (1998), (επιμ.) The Harvard Business Review on Knowledge Management, Harvard Business Review Series

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης /Ινστιτούτο Επιμόρφωσης, (2003), Αναλυτικό θεματολόγιο Προγραμμάτων Επιμόρφωσης 2003-2004

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης (2003), Έκθεση πεπραγμένων Έτους 2002, Έκδοση Εθνικού Τυπογραφείου

Ecole Nationale d'Administration, (2000), Conditions d'accès et rıgime de la scolaritı, Journal Officiel

Ecole Nationale d'Administration, (2002) , La formation professionnelle dans la fonction publique, Rapport du Séminaire « La formation professionnelle », Groupe 20

Evers F. T. Rush.J C., Berdrow I. (1998) The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability, Jossey Bass

Farham, D. and. Horton S (2002), "HRM Competency Framework in the British Civil Service" σε S. Horton, A. Hondeghm and D. Farham (eds.), Competency Management in the Public Sector. European variations on a theme. IOS Press, International Institute of Administrative Sciences.

Flude M. Sieminski S. (1999) (επιμ).Education, Training and the Future of Work II: Developments in Vocational Education and Training, Routledge.

Fox C.J, Miller H.T, (1994) Postmodern Public Administration: Toward Discourse, SAGE Publications

Fulton, Lord (1968). The Civil Service. Report of the Committe 1966-68, London: HMSO.

Gilley J. W., Eggland S.A., Gilley A.M. (2002) Principles of Human Resource Development, Perseus Books Group; 2nd edition

Greenwood, J., Pyper R. και Wilson D. (2002), New Public Administration in Britain. Routledge, 3rd edition.

Hellenic Presidency of the Council of the European Union, (2003), Training Needs Analysis Methodologies in Public Administration & Training Activities for European Integration. A comparative report in European Union Member Countries.

Hooghe, L. and Marks, G. (2001), Multilevel Governance and European Integration, Rowman & Littlefield, Boston

Horton, S. (1999), "The Civil Service" in S. Horton and D. Farnham (eds.), Public Management in Britain, McMillan.

Ιωακειμίδης, Π. Κ. (1993), «Η ελληνική διοίκηση και η διαμόρφωση της ευρωπαϊκής πολιτικής», σε Τσούκαλης, Λ. (επ.), Η Ελλάδα στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα: Η πρόκληση της προσαρμογής, Παπαζήσης

Καρκατσούλης Π, (1996), «Πολιτική διοικητικών στελεχών και προεισαγωγική διοικητική εκπαίδευση», Διοικητική Μεταρρύθμιση, τ.1,, σελ. 211-244.

Καρκατσούλης, Π. (1998), Διοικητική Μεταρρύθμιση. Προεισαγωγική Διοικητική Εκπαίδευση, Α. Ν. Σάκκουλας, σελ. 104-106.

Kassim, H., Peters, B. G. and Wright, V. (eds) (2000), The National Co-ordination of EU Policy. The Domestic Level, Oxford University Press.

Kassim, H., Menon, A., Peters, B. G. and Wright, V. (eds) (2001), The National Co-ordination of EU Policy. The European Level, Oxford University Press.

Kesler, Jean-François. (1996), Ecole nationale d'administration: bilan de la formation permanente 1983-1996 , ENA.

Kessler Marie-Christine (1978), L'Ecole Nationale d'Administration Vol. 2: Histoire: la politique de la haute fonction publique, Presses de la FNSP.

Krogh Von G., Ichijo K, Nonaka I (2000), Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation, Oxford University Press; Reprint edition

Mahor, M. and Stevens, H. (1997), "Measuring the Impact of New Public Management and European Integration on Recruitment and training in the UK Civil Service", Public Administration, vol. 75, no.3, σελ. 531-551

Μακρυδημήτρης, Α. Πασσάς, Α. (1994), Η ελληνική διοίκηση και ο συντονισμός της ευρωπαϊκής πολιτικής, Α. Ν. Σάκκουλας.

Μακρυδημήτρης (1999), «Διοίκηση και εκπαίδευση: Ηπερίπτωση της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης», σε του ιδίου, Διοίκηση και Κοινωνία. Η δημόσια διοίκηση στην Ελλάδα, Θεμέλιο.

Μακρυδημήτρης, Α Μιχαλόπουλος, Ν (2000) (Επιμ) Εκθέσεις εμπειρογνωμόνων για τη δημόσια διοίκηση 1950-1998, Παπαζήσης.

Massey, A. (2001). "Policy, Management and Implementation" in Savage, S.P. and R. Atkinson, Public Policy under Blair. Houndmills, Palgrave.

McMahon J.E, Merman S.K. "Career Development"σε Craig R.L. (1996) (επιμ) The ASTD Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development, McGraw-Hill Trade; 4 edition, σ.σ. 679-697

Μεσθανέως Β (1998), «Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης: Ο επαγγελματικός χαρακτήρας της», Διοικητική Ενημέρωση, τ.11, Μάϊος, σσ.60-73.

Ministère de la fonction publique, de la réforme de l'Etat et de l'Aménagement du Territoire (2003), Moderniser l'Etat: le cas de l'ENA, La Documentation Française

Μιχαλόπουλος Ν, (1998), «Γραφειοκρατική κουλτούρα και διοικητική εκπαίδευση: επέκεινα του πρακτικού ορθολογισμού των διοικητικών σπουδών», Διοικητική Ενημέρωση, τ.12, Σεπτέμβριος, σ.σ. 7- 24

Nolan B.C., (2001), (επιμ). Public Sector Reform: An International Perspective, Palgrave MacMillan.

OECD (1996), Training Civil Servants for Internationalisation. Documentation from a SIGMA Multi-country Seminar held in Budapest 22-23 May 1995, Sigma Papers, No. 3

Παπούλιας, Δ. Β. Σωτηρόπουλος, Δ. Α. και Οικονόμου. Χ. Ι. (2002), Το εκκρεμές της διοικητικής μεταρρύθμισης. Το παράδειγμα της Εθνικής Σχολής Δημόσιας Διοίκησης, Ποταμός.

Πασσάς, Α. (1999), «Κοινωνία της πληροφορίας και διοικητική εκπαίδευση: αναπτύσσοντας την οργάνωση που μαθαίνει», 5ο Συνέδριο Εφαρμογών Πληροφορικής. Διαμορφώνοντας την Κοινωνία του 2000, Δ.Ε.Θ. Α.Ε., Θεσσαλονίκη, σελ. 179-184

Peters, B.G. (2001), The Politics of Bureaucracy. Routledge, 5th edition.

Πετρίδου Ε, (1992),Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης των διοικητικών στελεχών, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσ/νίκης,.

Polet, R.(ed.), (1999) Training in European Integration-Towards Cooperation Between the European Institutions and the Administrations of European Union Member States in the area of in-service training for Public Administration Employees and Managers, EIPA, Maastricht

Revans R W, (1982), The Origins and Growth of Action Learning, Krieger Pub Co

Rideau, J. (dir), (1997), Les États Membres de l' Union Européenne. Adaptation - Mutation - Résistances, LGDJ.

Rosenberg M. J (2000), E-Learning: Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age, McGraw-Hill

Rossett A (2001), (επιμ.), The ASTD e-Learning Handbook: Best Practices, Strategies, and Case Studies for an Emerging Field McGraw-Hill

Sánchez Velasco E, (2003), Training Senior Civil Servants. Lessons from Poland and the U.K., MBA Dissertation, School of Public Policy, University of Birmingham

Smith, A. (2003), "Multi-Level Governance: What It Is and How It Can Be Studied", σε Peters, B. G. & Pierre, J. (επιμ.), Handbook of Public Administration, Sage, London, σελ.619-628

Σπανού, Κ. (2001), Ελληνική Διοίκηση και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση, Παπαζήσης.

Stephanou, C. Passas, A (1997), "Gréce", σε Rideau, J. (επιμ.), (1997), Les États Membres de l' Union Européenne. Adaptation - Mutation - Résistances, LGDJ, Paris

Tambouris E., Stefanou A., Peristeras V., Tarabanis K., (2004), "Experiences from formulating recommendations for a national interoperability strategy", e.Challenges e-2004 Conference Papers, Vienna

Tsekos T (2003). "Towards integrated policy making: remedying the public action dichotomy through information and communication technologies and learning.", σε Rosenbaum, A., Gajdosova L. (επιμ.), State Modernization and Decentralization. Implications for Education and Training in Public Administration: Selected Central European and Global Perspectives, p.p.12-18, NISPAcee,.

Τσέκος Θ. (1996) «Η επιμόρφωση των Δημοσίων Υπαλλήλων στην Ελλάδα: Απολογισμός και Προοπτικές του ΙΔΕ», σε Διοικητική Μεταρρύθμιση, τ.1, σσ. 245-255.

Τσέκος Θ. (1999) «Ανάπτυξη προσωπικού για μια ανοικτή Δημόσια Διοίκηση: Σε αναζήτηση μιας αποτελεσματικής στρατηγικής» Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, Τευχ. 5ο , σ.σ. 199-222

Wessels, W., Maurer, A. & Mittag, J. (επιμ.) (2003), Fifteen into one? The European Union and its member states, Manchester University Press.

Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης, (1998), Εκθέσεις εμπειρογνωμόνων για την ελληνική δημόσια διοίκηση.

# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ:

## Βιβλιογραφικός οδηγός για την επαγγελματική εκπαίδευση των δημοσίων υπαλλήλων

Ο κατάλογος βιβλίων και άρθρων που ακολουθεί δεν επικεντρώνεται στην διοικητική εκπαίδευση με την στενή έννοια αλλά στην ανάπτυξη προσωπικού και στον ρόλο που η εκπαίδευση διαδραματίζει μέσα στα ευρύτερα πλαίσια των δημοσίων φορέων.

Αποτελείται από δύο βασικά μέρη. Το πρώτο απαρτίζεται από τίτλους βιβλίων και το δεύτερο από αρθρογραφία. Στην περίπτωση των άρθρων παρατίθενται οι περιλήψεις τους (abstracts) όπου αυτές ήταν διαθέσιμες.

Η χρησιμότητα μιάς παρόμοιας συλλογής είναι διττή. Αφ' ενός μεν μπορεί να καθοδηγήσει βιβλιογραφικά το ξεκίνημα μιάς μελετητικής αναζήτησης τόσο για αναλυτικούς όσο και για εμπειρικούς σκοπούς. Ειδικότερα όμως η παράθεση των περιλήψεων των άρθρων εξυπηρετεί και έναν διαφορετικό στόχο: προσφέρει μιά ευσύνοπτη εικόνα των διεθνών τάσεων της συγκεκριμένης πειθαρχίας σε μεθοδολογικό και πρακτικό επίπεδο και επιτρέπει να παρακολουθήσει κανείς τους προβληματισμούς της σχετικής επιστημονικής συζήτησης σε μιά σειρά από χώρες με προηγμένα συστήματα επαγγελματικής κατάρτισης και ανάπτυξης προσωπικού στο δημόσιο. Από την θεώρηση των περιλήψεων που δημοσιεύονται στην συνέχεια καταδεικνύεται ότι οι απόψεις που διατυπώνονται στο κυρίως κείμενο της έρευνας, με βάση την ευρωπαϊκή και ελληνική εμπειρία, συνιστούν και κυρίαρχες τάσεις της διεθνούς επιστημονικής συζήτησης και βρίσκουν εφαρμογή σε πληθώρα παραδειγμάτων διεθνώς, και μάλιστα και πέραν του ευρωπαϊκού χώρου.

## Α. Βιβλία


Agere S., (1999) Strengthening MDIs: the role of management development institutions in public service reform, Commonwealth Secretariat - London.

Agere S., Jorm N. (επιμ.), (2000) Designing Performance Appraisals: Assessing needs and designing performance management systems in the Public Sector, Commonwealth Secretariat - London.

Armstrong M., (1988) A handbook of Personnel Management Practice, 3rd Edition, Kogan Page.

Association Internationale de la Fonction Publique (AIFP), (1992) La gestion de la ressource humaine dans la fonction publique, Publications de l'Institut International des Sciences Administratives (IISA).

Bamberger P.A., Meshoulam I. (2000), Human Resource Strategy: Formulation, Implementation, and Impact SAGE Publications.

Bechtel M.-F., (2001) Rapport sur la mise en oeuvre de la fusion ENA- IIAP, ENA.

Bergeron B., (2003), Essentials of Knowledge Management John Wiley & Sons.

Bramley P., (1991) Evaluating training effectiveness: translating theory into practice, McGraw-Hill.

Brooks-Harris J. E. (1999), Workshops: Designing and Facilitating Experiential Learning SAGE Publications.

Busse C., Pike B., (1994) Managing the front-end of training: 101 ways to analyze training needs and get results, Lakewood books.

Castley R., (1995) The sectoral approach to the assessment of skill needs and training requirements, University of Manchester / Institute for Development Policy and Management.

Cauden J., Cauden-Crique I., (2002) La formation dans les trois fonctions publiques, Berger-Levrault.

Cayer N. J., Cook S., Van Wart M., (1993) Handbook of training and development for the public sector: comprehensive resource, Jossey-Bass.

Cazanave G., (1995) Les corps de fonctionnaires auxquels prépare l'Ecole Nationale d'Administration, ENA.

Chemla E (επιμ) (2002) «La formation professionnelle» Revue Franηaise d' Administration Publique, no 104.

Coakes E., (2003), (επιμ) Knowledge Management: Current Issues and Challenges, IRM Press.

Coussirou J., (1996) Faut-il supprimer l'ENA?: pour une école au service de l'Etat et des citoyens, Editions d' Organisation.

Davies Morton R. (επιμ.), (2000) Serving the State: Global Public Administration and Training, Ashgate.

De Forges Jean-Michel, (1989), L'École Nationale D'Administration, P U F.

Demmke Ch. (2004) European Civil Services Between Tradition and Reform, EIPA Publications.

Driscoll M., (2002), Web-Based Training: Designing e-Learning Experiences Pfeiffer, 2 edition.

Drucker P. (1998), (επιμ.) The Harvard Business Review on Knowledge Management, Harvard Business Review Series.

Ecole Nationale d'Administration, (1995) L'évolution des profils des candidats et des admis à l'ENA depuis 1945: âge, origines géographiques disciplinaires et sociales, ENA.

Evers F. T. Rush.J C., Berdrow I. (1998) The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability, Jossey Bass.

European Foundation for Quality Management, (1996) Self-assessment 1997: guidelines for public sector, EFQM.

Fauroux R., (1987) Formation des hauts fonctionnaires, ENA.

Flude M. Sieminski S. (1999) (επιμ).Education, Training and the Future of Work II: Developments in Vocational Education and Training, Routledge.

Gilley J. W., Eggland S.A., Gilley A.M. (2002) Principles of Human Resource Development, Perseus Books Group; 2nd edition.

Gintowt - Jankowicz M. (επιμ), (2001) Les écoles et instituts d'administration: agents du renforcement de la gestion des ressources humaines et du changement, Rapport annuel de l' AIEIA (Association internationale des Ecoles et Instituts d'Administration), Publications de l' Institut International des Sciences Administratives (IISA).

Gordon J., Jones P., Zemke R., (1997) Designing & delivering cost-effective training, Lakewood books.

Griffiths M., (1995) Activities for Public Sector Training: Achieving Change and Strengthening Teamwork, Gower Publishing.

Griggs G. S., (1999) Assessing and Training Secondary Administrators - A Practical Workbook for Selecting Candidates and Developing their Skills after they're on Board, Corwin Press.

Guyomarch A., (1996) Converging administrative systems: recruitment and training in France. Report., London School of Economics and Political Science - European Institute.

Hellenic Presidency of the Council of the European Union, (2003), Training Needs Analysis Methodologies in Public Administration & Training Activities for European Integration. A comparative report in European Union Member Countries.

HMSO (Her Majesty's Stationary Office), (1996) Development and training for civil servants: a framework for action, HMSO.

Institut International des Sciences Administratives, (2001) Remodeler le management public pour l'efficacité, la responsabilité, la démocratie: les implications en matière de formation - Rapport annuel de l' AIEIA (Association internationale des Ecoles et Instituts d'Administration) Publications de l' Institut International des Sciences Administratives (IISA).

Irwin L., Goldstein J., Ford K., (2001) Training in organizations: needs assessment, development, and evaluation, Wadsworth Thomson Learning.

Jabes J., McCormick S., (1995) The education and training of public servants, NISPAcee.

Jabes J., Meininger M.-C., (1998) Civil Service Training: Challenges and Prospects, NISPAcee.

Kesler, Jean-François. (1996), Ecole nationale d'administration: bilan de la formation permanente 1983-1996, ENA.

Kessler Marie-Christine (1978), L'Ecole Nationale d'Administration Vol. 2: Histoire: la politique de la haute fonction publique, Presses de la FNSP.

Krogh Von G., Ichijo K, Nonaka I (2000), Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation, Oxford University Press; Reprint edition.

Legendre P., (1999) Miroir d'une nation: l'Ecole Nationale d'Administration, Arte Editions - Editions Mille et une nuits.

Local Government Management Board, (1991), Defusing difficult situations and dealing effectively with aggressive customers. a training package intended for front-line staff in all service departments who have day-to-day contact with members of the public, Local Government Management Board.

Lynton P. R., Pareek U., (2000) Training for Organizational Transformation, Sage Publications.

Meininger M.-Ch., Rosenbaum A. (επιμ.), (1999) Education and Training for the Public Sector in a changing World of Government: how far have we come? Where are we headed? - Rapport annuel de l' AIEIA (Association internationale des Ecoles et Instituts d'Administration), Publications de l' Institut International des Sciences Administratives (IISA).

Moharic V. (επιμ.) (1993) Internationalisation, Privatisation, Décentralisation: implications pour la formation des hauts fonctionnaires - Rapport annuel de l' AIEIA (Association internationale des Ecoles et Instituts d'Administration), Publications de l' Institut International des Sciences Administratives (IISA).

Monjo Sánchez E. (επιμ.), (1998) L'Euroformation des administrations régionales et locales d'Europe, EIPA.

Nagel Stuart S., (2000) Training Public Administrators Around the World, Greenwood Press.

Newman K., (1997) Qualitative research in training needs assessment for Health Service staff: identification of personal and organisational competencies required to access, adopt and implement evidence-based healthcare, Middlesex University: Business School - Service Quality Research Centre.

OECD, (2002) A synthesis report on Public Service as an Employer of Choice, OECD - Public Affairs Division - Public Affairs and Communications Directorate, www.oecd.org/puma/hrm.

Oger C., (2002) Candidats-modèles, cultures et méthodes: l'épreuve de culture générale dans trois concours de sélection des élites de la fonction publique (Ecole de guerre, Cours supérieur d'Etat-major, Ecole nationale d'administration, Ecole nationale de la magistrature): analyse de discours des rapports de jurys, Διδακτορική Διατριβή, Lettres et Sciences humaines: Université de Paris 12 Val-de-Marne.

Olléon L., (2000) Etude sur les carrières des anciens élèves de l'Ecole nationale d'administration, ENA.

Osborne D., (1996), Staff training and assessment, Cassell.

Pappas S. A., Zanghi Cl., (1994) Dossier: Comparative Analysis of Civil Service Training Schools, EIPA.

Polet R. (επιμ.), (1999) Training in European Integration - Towards cooperation between the European institutions and the administrations of European Union Member States in the area of in-service training for public administration employees and managers, EIPA.

Preston N. (επιμ.), (1994) Ethics for the Public Sector: Education and Training, Federation Press.

Raymon R. B., Sherman M. W., (1998) Changing Organisations - Practicing Action Training and Research, Sage.

Reilly W., (1990) Public service management development and training in small systems, University of Manchester - Institute for Development Policy and Management.

Revans R W, (1982), The Origins and Growth of Action Learning, Krieger Pub Co.

Rosenbaum A. (επιμ.), (1995) Le haut fonctionnaire en période de transition - Rapport annuel de l' AIEIA (Association internationale des Ecoles et Instituts d'Administration), Publications de l' Institut International des Sciences Administratives (IISA).

Rosenbaum A., Gajdošova Ľ., (επιμ.) (2003) State Modernization and Decentralization Implications for Education and Training in Public Administration: Selected Central European and Global Perspectives, The United Nations Department of Economic and Social Affairs (UNDESA) Publications.

Saner R., Strehl F., Yiu L. (επιμ.), (1997) La formation continue comme un instrument pour le changement dans l'administration publique, Publications de l'Institut International des Sciences Administratives (IISA).

Saner R., Yiu L., (1997) Organisation & management of in-service training within central government administrations: a comparative study of Slovenia & Switzerland, Centre for Socio-Ecomonic Development (CSED).

Staab A., (1996) Report: Converging administrative systems: recruitment and training in the Federal Republic of Germany, London School of Economics and Political Science - European Institute.

Van Wart M., Cayer N.J., Cook S., (1993) Handbook of training and development for the public sector: a comprehensive resource, Jossey-Bass.

Venna Y., (2000) Human resources development systems in public administration in the Czech Republic / human resources management in public administration in EU member states: experiences and recommendations, EIPA.

Warrington E. (επιμ.) (1994) Excellence de gestion publique: relever le défi - Rapport annuel de l' AIEIA (Association internationale des Ecoles et Instituts d'Administration) -Publications de l' Institut International des Sciences Administratives (IISA).

Watts A. G., Hawthorn R., Killeen J., Law B., Kidd M. J. (επιμ.), (1996) Rethinking Careers Education and Guidance, Routledge.

Wurster G. (επιμ.), (1999) Coopération entre les pays d' Europe centrale et occidentale dans le domaine de la formation et de la consultation pour les programmes de réforme administrative, Cahiers de l' Institut International des Sciences Administratives (IISA), no. 1.

Zanghi C. (επιμ.), (1994) Etude comparée des écoles d'administration publique, EIPA.

# Β. Άρθρα

Aldridge M., (1999) "Probation Officer Training, Promotional Culture and the Public Sphere", Public Administration vol. 77, no. 1, p. 73-90.

Οι περισσότερες πρόσφατες αναλύσεις θεμάτων που άπτονται του επαγγελματισμού και των επαγγελματικών κλάδων έχουν δώσει ελάχιστη προσοχή στη δυνατότητα του κράτους να επηρεάσει έναν επαγγελματικό σχηματισμό. Αυτό το άρθρο υποστηρίζει ότι η αναδιοργάνωση της κατάρτισης αξιωματούχων του υπουργείου δικαιοσύνης, των αρμόδιων για των έλεγχο των προσωρινά αποφυλακισθέντων (Probation Officers), στην Αγγλία και την Ουαλία συνιστά μιαν απόπειρα περιορισμού, με χρήση του επιμορφωτικού εργαλείου, του επαγγελματικού χαρακτήρα ενός κλάδου. Επισημαίνονται η διαδικασία και τα μέτρα που λαμβάνονται για να δοκιμασθεί και να διασφαλισθεί η κοινωνική συναίνεση για μιά τέτοια ριζική αλλαγή, όπως και οι αντίθετες στρατηγικές κινήσεις των ομάδων που προσπαθούν να διατηρήσουν τις υπάρχουσες ρυθμίσεις κατάρτισης-και κατ' επέκταση το υφιστάμενο επαγγελματικό καθεστώς. Τα παραπάνω φωτίζουν δύο πτυχές της τρέχουσας δημόσιας συζήτησης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Κατ' αρχάς, καταδεικνύουν τον αντίκτυπο του αιτήματος οι οργανώσεις και τα επαγγέλματα δημόσιου τομέα να προβάλουν τον «επιχειρησιακό» τους χαρακτήρα μέσα από προγράμματα αυτο-προώθησης. Δεύτερον, το γεγονός προσεγγίζεται μέσα από την οπτική της δημόσιας σφαίρας του Habermas σύμφωνα με την οποία η ίδια η συμμετοχή - πόσο μάλλον η δυνατότητα διασφάλισης της επιθυμητής έκβασης μιάς συλλογικής προσπάθειας- εξαρτάται από την ικανότητα κινητοποίησης πόρων και από την προσέλκυση της προσοχής των μέσων ενημέρωσης.

Aucoin E., (2001) "The Changing Position and Status of Civil Servants: changing markets for skills and their effects on the public service", Working papers of the 25th International Congress of Administrative Sciences, Institut International des Sciences Administratives (IISA) -http://www.iiasiisa.be/

Auluck R., (2002) "Benchmarking: a tool for facilitating organizational learning?", Public Administration and Development, vol. 22, no. 2, p. 109-122.

Αυτό το άρθρο εξετάζει την συγκριτική αξιολόγηση ως εργαλείο για τη βελτίωση απόδοσης και την προώθηση της 'μανθάνουσας οργάνωσης' (learning organization). Συγκεκριμένα, εξετάζει μερικούς από τους τρόπους με τους οποίους το Πρότυπο Διάκρισης (Excellence Model) του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για το Μάνατζμεντ Ποιότητας και η προσέγγιση αυτοαξιολόγησης εφαρμόζονται στις βρετανικές δημόσιες υπηρεσίες. Περαιτέρω, το άρθρο εισάγει "Dolphin", ένα νέο εργαλείο αυτοαξιολόγησης βασισμένο στο Πρότυπο Διάκρισης, και περιγράφει πώς το εργαλείο αυτό μπορεί να

εφαρμοστεί στην πράξη. Τέλος συζητείται, το κατά πόσο η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει την οργανωσιακή βελτίωση και την οργανωσιακή μάθηση και να αποτελέσει τη βάση για έναν πολιτισμό μάθησης στους οργανισμούς.

Barrados M., Elliott K., (2002) "Reforming Human Resource Management in Canada: streamlining a strong foundation, Working papers of the 26th International Congress of Administrative Sciences, Institut International des Sciences Administratives (IISA) -http://www.iiasiisa.be/

Baroukh N., Kleiner B. H., (2002) "Recruitment and training of public servants", Management Research News, vol. 25, no. 3, p. 28-42.

Το άρθρο εστιάζει στη διαδικασία πρόσληψης στις δημόσιες υπηρεσίες. Υποστηρίζει την ανάγκη η διαδικασία «υπηρεσιακής μάθησης» να χρησιμοποιείται ως μέσω προσδιορισμού και εκπαίδευσης των ανθρώπων που ταιριάζουν περισσότερο για σταδιοδρομία στις δημόσιες υπηρεσίες. Ορίζει την δημόσια υπηρεσία, την "υπηρεσιακή μάθηση" και τη σύνδεση μεταξύ της υπηρεσιακή μάθησης και των αποτελεσματικών δρώντων υποκειμένων εντός δημόσιων υπηρεσιών. Εξετάζει την ανθρώπινη ανάγκη προσφοράς στους άλλους και τα εντός των δημόσιων υπηρεσιών παρεχόμενα κίνητρα. Συζητά τις επιπτώσεις αυτών των κινήτρων και εξετάζει τον τύπο προσωπικότητας που ταιριάζει στο ρόλο. Παρέχει τέλος ένα πλαίσιο για ένα επιτυχημένο πρόγραμμα «υπηρεσιακής μάθησης».

Bates R. A., (2001) "Public sector training participation: an empirical investigation", International Journal of Training and Development vol. 5, no. 2, p. 136-152.

Η μελέτη αυτή εξετάζει ένα διαμεσολαβούμενο πρότυπο συμμετοχής υπαλλήλων στις δραστηριότητες κατάρτισης σε μιά υπηρεσία εθνικών οδών του δημόσιου τομέα. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι συγκεκριμένες παράμετροι ερμηνεύουν σε ένα σημαντικό ποσοστό τις διαφορές του βαθμού παρακολούθησης σεμιναρίων με βάση αντικειμενικές μετρήσεις, τις διαφορές του βαθμού παρακολούθησης με βάση υποκειμενική καταγραφή, αλλά και των προθέσεων συμμετοχής σε μελλοντικά προγράμματα κατάρτισης. Αν και το προτεινόμενο πρότυπο δεν επιβεβαιώθηκε, τα συμπεράσματα υποστηρίζουν ότι η προηγούμενη επιτυχία και τα εστιασμένα κίνητρα διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στις προθέσεις συμμετοχής σε προγράμματα κατάρτισης.

Bhatta G., (2002) " 'It's the identification, stupid': profiling senior public service managers for training and development ", International Journal of Training and Development vol. 6, no. 2, p. 98-111.

Μια θεώρηση των πρακτικών της ανάπτυξης προσωπικού σημαντικών αρμοδιοτήτων στα ανώτερα κλιμάκια των δημόσιων υπηρεσιών δείχνει ότι ενώ η ανάγκη να

αναπτυχθούν οι ηγέτες αναγνωρίζεται παγκοσμίως από τις κυβερνήσεις, υπάρχουν ακόμα ιδιαίτερα χάσματα στη λειτουργία ανάπτυξης αυτή καθ' αυτή. Ένα από τα βασικά χάσματα είναι ο προσδιορισμός των κατάλληλων ατόμων. Παρουσιάζεται ένα πρωτόκολλο σκιαγράφησης προφίλ που θα μπορούσε να αποτελέσει κατάλληλο εργαλείο για τις κυβερνήσεις που επιδιώκουν να συνδέσουν τις επιθυμητές ικανότητες με τις φιλοδοξίες σταδιοδρομίας των ανώτερων στελεχών των δημόσιων υπηρεσιών τους.

Borins S., (1999) "Trends in Training Public Managers: A Report on a Commonwealth Seminar", International Public Management Journal, vol 2, no.2, p. 299-314.

Camino Pons J. Pere, (2001) "The New European Administrative Space and its Impact on Top European Public Function", Working papers of the 25th International Congress of Administrative Sciences, Institut International des Sciences Administratives (IISA) -http://www.iiasiisa.be/

Chang Shih-Hsian, (2003) "Enhancing the Quality of Public Administration Training Plan with Knowledge Management ", paper presented in Conference on "Improving Quality of Public Administration Education and Training: New Needs, New Approaches, 2003 - Rio de Janeiro, Brazil.

Chemla E., (2002) «La formation professionnelle», Revue française d'Administration Publique n. 104, p. 539-656.

Cherhabil H., (2000) "Civil Service Training Institutions in the Face of the Change. The Example of the Ecole Nationale d'Administration in Algiers", International Review of Administrative Sciences vol. 66, no. 2 p. 349-354.

Chetkovich C.l, Kirp L. D., (2001) "Cases and Controversies: How Novitiates Are Trained to Be Masters of the Public Policy Universe", Journal of Policy Analysis and Management, vol. 22, no. 2, p. 283-314.

Τα εκπαιδευτικά ινστιτούτα δημόσιας πολιτικής εμφανίσθηκαν και καθιερώθηκαν πριν από περίπου 30 έτη για να παρέχουν αναλυτικές και διοικητικές δεξιότητες στους μελλοντικούς επαγγελματίες της δημόσιας πολιτικής. Ένα κεντρικό γνωστικό εργαλείο των σπουδών δημόσιας πολιτικής είναι η μελέτη περιπτώσεων επικεντρωμένων στην πράξη (action centered case studies) που διαμορφώνονται με βάση αντίστοιχα πρότυπα που χρησιμοποιούνται πολύ στις σχολές διοίκησης επιχειρήσεων. Αν και άλλες πτυχές της διδασκαλίας και της έρευνας δημόσιων πολιτικών έχουν συζητηθεί

εκτενέστατα, ελάχιστη προσοχή έχει δοθεί στο περιεχόμενο της μελέτης των περιπτώσεων. Θεωρώντας αυτά τα κείμενα ως ένα κεντρικό στοιχείο στην κοινωνικοποίηση των σπουδαστών, οι συντάκτες αναρωτιούνται ποια πρότυπα αυτά μεταφέρουν. Μια προσεκτική ανάγνωση των 10 ευρύτερα χρησιμοποιούμενων μελετών περιπτώσεων στη Σχολή Δημόσιας Διοίκησης Kennedy δείχνει ότι εμφανίζουν τον κόσμο της δημόσιας πολιτικής ως περιοχή απομονωμένων πρωταγωνιστών υψηλού επιπέδου, που περιβάλλονται από εχθρικές πολιτικές δυνάμεις. Η συνεργασιακή επίλυση προβλήματος είναι σπάνια, τα υποκείμενα του πεδίου εφαρμογής ασήμαντα και τα ιστορικά, κοινωνικά και θεσμικά πλαίσια ελάχιστης σπουδαιότητας. Το άρθρο συζητά τις επιπτώσεις αυτής του αξιακού προτάγματος και θέτει ερωτήματα σχετικά με την επάρκειά του για την κατάρτιση των μελλοντικών δημόσιων υπαλλήλων.

Clarke M., (1998) "The challenges facing public service training institutions", International Review of Administrative Sciences vol. 64, no. 3 p. 399-408.

Clarke R., (2000) "Institutions for training overseas administrators: the University of Manchester's contribution", Public Administration and Development vol. 19, no. 5, p. 521-533.

Το πανεπιστήμιο του Μάντσεστερ από το 1958 συμμετέχει σε προγράμματα κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης δημόσιων υπαλλήλων και ιδιαίτερα διευθυντικών στελεχών από αναπτυσσόμενες χώρες. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των προγραμμάτων του Μάντσεστερ είναι μια προσέγγιση βασισμένη στην πραγματική εμπειρία- σε αντίθεση με τη θεωρητικότερη προσέγγιση που είναι κοινή στα βορειοαμερικανικά ιδρύματα. Δεύτερο χαρακτηριστικό είναι το ενδιαφέρον για την προσωπική ευημερία των σπουδαστών εκτός από την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Ενώ η τελευταία αυτή παράδοση έχει διατηρηθεί σταθερή, η προηγούμενη έχει ενισχυθεί τα τελευταία χρόνια από την ουσιαστική νέα εστίαση που έφερε το πανεπιστημιακό ινστιτούτο IDPM στην έρευνα και την κατάρτιση βασισμένη στην έρευνα. Αν και το Ινστιτούτο έχει ήδη καθιερωθεί για τα υψηλής ποιότητας προγράμματα κατάρτισης και ανάπτυξης, οι σύγχρονες τάσεις υποδεικνύουν την ανάγκη για νέες πρωτοβουλίες. Μια παράδοση που αναμένεται να διατηρηθεί είναι η έμφαση στην έρευνα και κατάρτιση στην κριτική ανάλυση και τη δημιουργική σκέψη, καθώς και μια προθυμία να δοκιμασθούν οι κυρίαρχες υποθέσεις και οι ποικίλες θεωρητικές ορθοδοξίες. Κάτι τέτοιο είναι ένας κρίσιμος ρόλος για κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα.

Corte-Real I., (1997) «La formation et le développement au service du renouveau des roules et de la culture», Eipascope 3/97- Maastricht.

Cunningham R., Weschler L., (2002) "Theory and the Public Administration Student/ Practitioner", Public Administration Review vol. 62, no. 1 p. 104-111.

Η κυρίαρχη προσέγγιση στις ακαδημαϊκές τάξεις και τα επιμορφωτικά προγράμματα σήμερα, καλύπτει κυρίως τις ανάγκες των σπουδαστών και επαγγελματιών δημόσιας διοίκησης των προσανατολισμένων στα θέματα προσωπικού. Αντίθετα, τα παρόντα και μελλοντικά στελέχη των εκτελεστικών λειτουργιών (line managers), καλύπτονται πολύ λιγότερο από τα προσφερόμενα προγράμματα. Τα ανοικτά συστήματα και η σύνθετα δομημένη πραγματικότητα χαρακτηρίζουν τόσο τη μεταμοντέρνα θεωρία όσο και τον κόσμο που αντιμετωπίζουν τα στελέχη των εκτελεστικών λειτουργιών. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η ενσωμάτωση των μαθησιακών αρχών που συναρμόζουν στην μεταμοντέρνα προσέγγιση, θα πρόσθετε ποικιλομορφία και δυναμισμό στα προγράμματα σπουδών των μεταπτυχιακών στην δημόσια διοίκηση (MPA).

Dearden P., Carter M., Davis J., Kowalski R., Surridge M., (1999) "Icitrap - an experiential training exercise for examining participatory approaches to project management", Public Administration and Development vol. 19, no. 1, p. 93-104

Το Icitrap είναι μια ευέλικτη εργαστηριακή άσκηση κατάρτισης που έχει αναπτυχθεί για να εξετάσει και να αξιολογήσει τις συμμετοχικές προσεγγίσεις στην διοίκηση έργου (project management). Αυτό το άρθρο εκθέτει τις βασικές υποθέσεις και τη λογική που οδήγησαν στην διαμόρφωση της άσκησης Icitrap και περιγράφει την μεθοδολογία ανάπτυξης και ελέγχου που χρησιμοποιήθηκε. Η εμπειρική φύση της άσκησης είναι το κλειδί για την επιτυχία του δεδηλωμένου στόχου της, ο οποίος είναι να ενθαρρυνθεί η κατανόηση των συμμετοχικών προσεγγίσεων στη διοίκηση έργου μέσα από την ανάδειξη των κοινών προβλημάτων, των αρχών και των σημείων δράσης. Παρουσιάζονται λεπτομέρειες του οριστικοποιημένου εκπαιδευτικού πακέτου, διαθέσιμες σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή. Η κλασσική προσέγγιση της διαχείρισης έργου κυριαρχείται από τους μηχανικούς και τους οικονομολόγους, και τις ανησυχίες τους σχετικά με τις υποδομές, τους προϋπολογισμούς, τα προγράμματα και τον προσδιορισμό της ποσότητας. Ένας νέος επαγγελματισμός και ένα νέο παράδειγμα περί την διοίκηση έργου θα πρέπει να ξεκινούν από τους ανθρώπους και όχι από τα πράγματα, και να επικεντρώνονται στις διαδικασίες προσαρμογής και όχι στα πρότυπα.

Denhardt R. B., (2001) "The Big Questions of Public Administration Education", Public Administration Review vol. 61, no. 5 p. 526-534.

Emberson M., Winters J., (2000) "Investors in People: how a large public sector organisation in the UK dealt with a new national training initiative", International Journal of Training and Development vol. 4, no. 4, p. 259-271.

Το άρθρο μελετά την βρετανική πρωτοβουλία «Επενδυτών στους Ανθρώπους»

(Investors in People-IIP). Παρουσιάζει μια περιπτωσιολογική μελέτη εφαρμογής της σε μια οργάνωση του βρετανικού δημόσιου τομέα, την Υπηρεσία Παροχών (Benefits Agency ) η οποία διαχειρίζεται τα κονδύλια κοινωνικής ασφάλισης εξ ονόματος της βρετανικής κυβέρνησης. Η αρχική υπόθεση αυτής της προσέγγισης είναι ότι οι ισχυρισμοί του IIP δεν πρέπει να γίνονται άκριτα αποδεκτές και ότι μια κριτική ανάλυση της πρωτοβουλίας απαιτείται για μια τεκμηριωμένη συζήτηση που πρέπει να πραγματοποιηθεί. Βασισμένη σε αυτή την προϋπόθεση η παρούσα μελέτη επιδιώκει να τροφοδοτήσει μιά τέτοια συζήτηση. Οι σχετικές δημοσιεύσεις, ακαδημαϊκές και μη, αναλύονται και επιχειρείται μια συζήτηση σχετικά με την καταλληλότερη ερευνητική μεθοδολογία εμπλουτισμού του αποθέματος γνώσεων. Η επιλεγείσα μεθοδολογία είναι αυτή της μελέτης περιπτώσεων (case study) και βάσει αυτής η έρευνα περιέλαβε ένδεκα ημι-δομημένες συνεντεύξεις από διευθυντικά στελέχη της υπηρεσίας. Τα δεδομένα που συλλέγονται από αυτές τις συνεντεύξεις παρουσιάζονται και αναλύονται με αναφορά και στην σχετική βιβλιογραφία.

Emery Y., Chuard M., Budde S., (2000-2002) "Recherche Appliquée: Stratégies des acteurs face à la formation continue dans les services publics: analyse de l'impact des nouvelles pratiques de gestion des ressources humaines et d'encadrement», Rapport de valorisation no. 4043-058276. Institut de hautes études en administration publique (IDHEAP), Lausanne.

Το μάνατζμεντ ανθρωπίνων πόρων στις δημόσιες οργανώσεις έχει ριζικά διαφοροποιηθεί τα τελευταία χρόνια υπό την επίδραση κυρίως της σχολής του «Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ». Οι επενδύσεις που πραγματοποιούνται στην εκτέλεση τόσο ενδοϋπηρεσιακών όσο και οριζόντιων προγραμμάτων, απευθυνόμενων πρωτίστως στα διευθυντικά στελέχη, είναι ιδιαίτερα σημαντικά. Το ζήτημα που διερευνά η παρούσα μελέτη είναι η συμπεριφορά των στελεχών των δημοσίων υπηρεσιών απέναντι σε αυτό τον βομβαρδισμό προγραμμάτων διαρκούς επιμόρφωσης, που απαιτούν προφανώς σημαντική εισφορά χρόνου και ενέργειας ενώ παράλληλα αυξάνονται διαρκώς και σημαντικά οι απαιτήσεις για βραχυπρόθεσμη αύξηση της παραγωγικότητας. Μελετώντας τις συγκεκριμένες πρακτικές μιας σειράς δημοσίων φορέων οι ερευνητές επιχειρούν να συγκροτήσουν μια τυπολογία των «καταναλωτικών συμπεριφορών διαρκούς επιμόρφωσης» λαμβάνοντας κυρίως υπ' όψη τις ενδεχόμενες επιπτώσεις, σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο, του τρόπου με τον οποίο ασκείται το μάνατζμεντ στο βαθμό που επικεντρώνεται στην μεγιστοποίηση της απόδοσης μέσω σχετικών συμβάσεων (contrat de prestations, contrat de performances). Η μελέτη λαμβάνει υπ' όψη τόσο ατομικές (κυρίως το φύλλο και το μορφωτικό επίπεδο) όσο και οργανωσιακές (ποιοτικά χαρακτηριστικά του φορέα) μεταβλητές. Τελικός στόχος της είναι η διατύπωση προτάσεων προς τους υπευθύνους ανάπτυξης των προγραμμάτων διαρκούς επιμόρφωσης των διαφόρων οργανισμών κυρίως μέσω του προσδιορισμού

των διαδικασιών μεταφοράς και αξιοποίησης των δράσεων επιμόρφωσης αλλά και της σύνδεσής τους με τις σύγχρονες τεχνικές του δημοσίου μάνατζμεντ.

Emery Y., (2001) "Les nouveaux défis de la gestion publique des ressources humaines orientée vers les résultats. Présentation et illustration d'un modèle axé sur la valeur humaine ajoutée à l'organisation publique", Working paper, 25th International Congress of Administrative Sciences, Athens, Institut International des Sciences Administratives (IISA) -http://www.iiasiisa.be/

Fell P., Jacobs C., (1999) "Training implications of changing donor approaches", Public Administration and Development vol. 19, no. 1, p. 41-50.

Πρόσφατα, οι χορηγοί των διεθνών προγραμμάτων τεχνικής συνεργασίας έχουν εκδηλώσει την επιθυμία να απομακρυνθούν από την ορθοδοξία των μέχρι σήμερα ακολουθούμενων πρακτικών. Τα προγράμματα τεχνικής συνεργασίας επικρίνονται ως χορηγίες που δεν δημιουργούν βιώσιμα και αυτο-αναπτυσσόμενα συστήματα. Επιπλέον, λειτουργούν έξω από τις κύριες δομές της δημόσιας διοίκησης. Το νέο παράδειγμα απαιτεί τομεακά προγράμματα επενδύσεων και ανάπτυξης που θα είναι περισσότερο ενσωματωμένος στις δομές του εκάστοτε αρμόδιου υπουργείου. Με την αύξηση των απαιτήσεων προς σε τις πάγιες διοικητικές δομές, θα δημιουργηθεί μια ώθηση για μόνιμη αλλαγή. Η κατάρτιση είναι, σε αυτό το πλαίσιο, μια διευκολυντική διαδικασία που εξασφαλίζει ότι αυτές οι υψηλού επιπέδου απαιτήσεις μπορούν να ικανοποιηθούν.

François J., Bailly V., (2000) "La Gestion des Ressources Humaines (GRH) dans les services publics", RH Ressources Humaines Tribune 34, p.6-45.

Το αφιέρωμα αυτό εκθέτει την σημερινή κατάσταση στα θέματα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στις γαλλικές δημόσιες υπηρεσίες. Παρουσιάζει μαρτυρίες στελεχών εξειδικευμένων στην διοίκηση προσωπικού αλλά και καινοτόμες εμπειρίες από πολλές διαφορετικές υπηρεσίες όπως το Κρατικό Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας, οι δημοτικές υπηρεσίες, το νοσοκομειακό δίκτυο, τα υπουργεία κλπ. Περιγράφει την διαδικασία εκσυγχρονισμού της εικόνας του δημοσίου υπαλλήλου και αναφέρεται στο ρόλο που φαίνεται να διαδραματίζουν στην διαδικασία αυτή η αξιολόγηση και η εκπαίδευση του προσωπικού.

Fry R. B., Carter F. L., (2002) "Executive Education for State and Local Government: a survey", International Journal of Public Administration vol. 25, no. 8, p. 953-973.

Η εκπαίδευση στελεχών είναι ένας τομέας με συνεχή ανάπτυξη στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα προγράμματα εκπαίδευσης στελεχών και, ειδικότερα, η ποικιλία των τεχνικών διδασκαλίας που ήδη χρησιμοποιούνται, αναδεικνύονται σε βασικά ζητήματα στον τομέα της δημόσιας διοίκησης στο μέτρο που λειτουργούν ως πρόδρομοι νέων

τεχνικών και τεχνολογίας που θα υποκαταστήσουν σταδιακά τους παραδοσιακότερους τρόπους διδασκαλίας. Η παρούσα μελέτη εκθέτει τα αποτελέσματα μιας έρευνας για τα προγράμματα εκπαίδευσης στελεχών του δημοσίου που πραγματοποιήθηκε το 1998 υπό την αιγίδα του South Carolina Executive Institute. Η έρευνα κάλυψε τέσσερις περιοχές - πρόγραμμα σπουδών, συμμετέχοντες, διδακτικό προσωπικό, και διοίκηση προγράμματος. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι στο άμεσο μέλλον η εκπαίδευση στελεχών του δημοσίου πιθανό θα δώσει έμφαση στην προσαρμογή στις ειδικές ανάγκες κάθε ομάδας στόχου, την εμπειρική μάθηση, και την αυστηρή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Δύο τομείς στους οποίους είναι πιθανό να εμφανισθούν οι σημαντικότερες μεταβολές σε σχέση με τις υπάρχουσες πρακτικές στην εκπαίδευση των στελεχών του δημόσιου τομέα είναι οι συνδυασμοί προγραμμάτων και η χρήση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφοριών.

Goetz K. H., (1997) "Acquiring Political Craft: Training Grounds for Top Officials in the German Core Executive", Public Administration vol. 75, no. 4, p. 753-775.

Η γνώση της πολιτικής τέχνης αποτελεί ουσιαστικό προσόν των ανώτερων υπαλλήλων στη γερμανική ομοσπονδιακή κυβέρνηση. Η έμφαση στην πολιτική τέχνη ως ζωτικής σημασίας συμπλήρωμα στην διοικητική-τεχνική ικανότητα απεικονίζει ένα σύστημα χάραξης πολιτικής που χαρακτηρίζεται από την πολυκομματική κυβέρνηση, ένα απαιτητικό Κοινοβούλιο, μια ισχυρή αντιπολίτευση, ομόσπονδα κρατίδια (Lander) με επιρροή, και μια αυξανόμενη τάση προς άτυπες πρακτικές. Στην καλλιέργεια της πολιτικής τέχνης, τρεις θεσμοί διαδραματίζουν βασικό ρόλο: (ι) η καγκελαρία (II) οι πολιτικές μονάδες υποστήριξης στην εκτελεστική ηγεσία και (III) τα κοινοβουλευτικά κόμματα που μετέχουν στην Ομοσπονδιακή Βουλή και απασχολούν ομοσπονδιακούς ανώτερους υπαλλήλους που βρίσκονται σε καθεστώς προσωρινής άδειας. Ο κεντρικός ρόλος αυτών των θεσμών στην χάραξη ομοσπονδιακής πολιτικής τα καθιστά στους σημαντικά πεδία κατάρτισης για τους μελλοντικούς ανώτερους υπαλλήλους.

Healy P., (2001) Training and public sector reform: an integrated approach, Public Administration and Development, vol. 21, no. 4, p. 309-319.

Αυτό το άρθρο είναι εν μέρει μια απάντηση στους McCourt και Sola, πού σε άρθρο τους του 1999 έκαναν διάφορες σημαντικές παρατηρήσεις για το ρόλο και τους περιορισμούς της κατάρτισης στην προώθηση της μεταρρύθμισης δημόσιου τομέα σε αναπτυσσόμενες χώρες χρησιμοποιώντας το παράδειγμα της Τανζανίας. Ειδικότερα, αναφέρεται στην συζήτησή που επιχείρησαν για την σχέση μεταξύ της ατομικής και οργανωτικής αλλαγής. Το άρθρο περιγράφει μια πιθανή εναλλακτική λύση στην προσέγγιση της απλής κατάρτισης για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, και προτείνει ένα πρότυπο για τις παρεμβάσεις οργανωσιακής ανάπτυξης (OD) που εισηγούνται οι McCourt και Sola. Ο συντάκτης αναφέρει ως παράδειγμα ένα πρόγραμμα ανάπτυξης

δεξιοτήτων για τα περιφερειακά αγροτικά συμβούλια στη Ζιμπάμπουε, το οποίο προσπάθησε να αποφύγει τα λάθη των προηγούμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων δημόσιου τομέα. Συζητά γενικώτερα τους τρόπους ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού μέσα από προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων και μεταρρύθμισης του δημόσιου τομέα. Το άρθρο ολοκληρώνει με μια προσπάθεια να αξιολογηθούν μερικά από τα επιτεύγματα και τις αποτυχίες του επιμορφωτικού προγράμματος μετά από τα τρία αρχικά έτη. Εφιστά την προσοχή σε ορισμένους από τους εξωτερικούς παράγοντες του επιχειρησιακού περιβάλλοντος του προγράμματος που σε συνδυασμό με τις εσωτερικές πτυχές συντονισμού και διαχείρισής του, καθορίζουν την τελική επιτυχία ενός τέτοιου σύνθετου εγχειρήματος.

Hevey D., (1997) "The UK National (and Scottish) Vocational Qualification System: State of the Art or in a State", International Journal of Training and Development vol. 1, no. 4, p. 442-458.

Η δημιουργία ενός νέου πλαισίου εθνικών πιστοποιητικών επαγγελματικής εκπαίδευσης (National Vocational Qualifications - NVQ) στο Ηνωμένο Βασίλειο βρίθει δυσχερειών και η προκύπτουσα συζήτηση έχει διαιρέσει αισθητά όσους εμπλέκονται στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Μερικοί υποστηρίζουν ότι τα NVQ s είναι καταδικασμένα σε αποτυχία επειδή η βασική τους φιλοσοφία είναι θεμελιωδώς λανθασμένη. Άλλοι αντιμετωπίζουν την εισαγωγή τους ως τμήμα μιας πολιτικής συνωμοσίας με στόχο να μειωθεί η επιρροή των προοδευτικών ιδεών στην επαγγελματική εκπαίδευση. Κάποιοι θεωρούν τα εθνικά πρότυπα και τα NVQ s ως μέσο η εκπαίδευση και η κατάρτιση να ικανοποιούν καλύτερα τις ανάγκες της απασχόλησης. Ορισμένοι, τέλος, διατηρούν το αρχικό ιδεαλιστικό όραμα της διεύρυνσης της πρόσβασης στα επαγγελματικά προσόντα και της ενίσχυσης όσων την χρειάζονται, ειδικά των εργαζομένων εκείνων που έχουν αδικηθεί από το εγκύκλιο εκπαιδευτικό σύστημα. Η αρχική εφαρμογή έβριθε σκανδάλων και εξ αιτίας αυτού, με μερικές αξιοσημείωτες εξαιρέσεις όπως ο τομέας των κοινωνικών υπηρεσιών, τα ποσοστά συμμετοχής έχουν μειωθεί αρκετά κάτω από το όριο το απαραίτητο για την επίτευξη των εθνικών στόχων εκπαίδευσης και κατάρτισης για το έτος 2000. Το 1996, η δημοσιοποίηση τριών σημαντικών αναθεωρήσεων των επαγγελματικών προσόντων στις κατηγορίες 16-19, καθώς επίσης και του συστήματος ανίχνευσης των εθνικών /επαγγελματικών προσόντων αλλάκαι των κορυφαίων 100 περισσότερο ζητούμενων NVQ, δημιούργησε μια κρίση εμπιστοσύνης στο αναδυόμενο βρετανικό σύστημα. Ωστόσο παραλλαγές στην προσέγγιση που εισήγαγε το NVQ και που είναι επικεντρωμένη στις τελικές εκροές, βρίσκουν όλο και περισσότερο εφαρμογή στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στη Νέα Ζηλανδία, την Αυστραλία και τη νέα Νότια Αφρική, ειδικά επειδή εγγυώνται μεγαλύτερη διαφάνεια για όλους τους μετόχους της εκπαιδευτι-

κής-επαγγελματικής κοινότητας. Εκτενείς αλλαγές αναμένονται τώρα αλλά ίσως είναι πλέον πάρα πολύ αδύναμες και έρχονται πάρα πολύ αργά για να αποκαταστήσουν την πορεία αυτής της ριζικής καινοτομίας.

Kirkpatrick C., Mann P., (1999) "Knowledge, training and development: an overview", Public Administration and Development vol. 19, no. 1, p. 1-3.

Klinkers L., Gunn L., (1985) "Survey among European experts of training and education in public administration", European Group of Public Administration Occasional Papers/ EGPA 1984/02-http://www.iiasiisa.be

Legros M., (2002) "Training strategies and the new generation", International Review of Administrative Sciences vol. 68, no. 3 p. 441-453.

Στο τέλος της πρόσφατης εικοσαετίας, μια ισορροπία φαίνεται ότι επήλθε στη Γαλλία μεταξύ από την μιά πλευρά της έμφασης στον εκσυγχρονισμό του κράτους, (αν και επιβιώνουν ακόμη παραδοσιακές πρακτικές), και από την άλλη της επαγγελματικής κατάρτισης για το ανώτερο προσωπικό που θα πρέπει να εμβαπτισθεί σταδιακά σε νέες επαγγελματικές αξίες τις οποίες και θα κληθεί να μεταφράσει σε νέες μαθησιακές πρακτικές. Αυτή η ισορροπία θα μπορούσε ωστόσο να ανατραπεί από την ανάγκη εκτεταμένης και γρήγορης ανανέωσης ενός μεγάλου μέρους του διδακτικού προσωπικού της προηγούμενης γενηάς. Υποχρεωμένα να κινηθούν απρογραμμάτιστα προς την μαζικοποίηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης, τα κέντρα κατάρτισης κινδυνεύουν να βρεθούν αντιμέτωποι με την απειλή οπισθοδρόμησης, εκτός αν εκμεταλλεύονται αυτήν την ευκαιρία για να δεσμευθούν σε μια ριζική ανανέωση των στρατηγικών τους για την κατάρτιση.

Mann P., (1999) "Can we make development training developmental?", Public Administration and Development vol. 19, no. 1, p. 105-116.

Αυτό το άρθρο εξετάζει το κατά πόσον οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα στον τομέα της ανάπτυξης μελετώνται επαρκώς μέσω της κατάρτισης που παραδοσιακά στοχεύει στην απόκτηση διανοητικής ικανότητας μέσα από γνώση που μεταφέρεται δια της από καθέδρας διδασκαλίας. Ορίζοντας ως στόχο της κατάρτισης σε αναπτυξιακά θέματα την ενίσχυση της πρακτικής ικανότητας, ο συντάκτης ρωτά ποιά σκοπιμότητα, ποιά προσέγγιση και τι είδους εστίαση ανταποκρίνονται καλύτερα στα μαθησιακές ανάγκες των επαγγελματιών της ανάπτυξης. Τρεις βασικές έννοιες εισάγονται υποστηρίζοντας την έμφαση σε μιά αναπτυξιακή εκπαίδευση που καθιστά και την μάθηση αναπτυξιακή: οι δευτερογενείς στόχοι, η επίλυση προβλημάτων βασισμένη στην εμπειρία και η μη προφανής γνώση. Η αλληλεπίδραση των τριών αυτών εννοιών στην διαμόρφωση επαγγελματιών της ανάπτυξης γεφυρώνει το χάσμα

μεταξύ των μη προφανών αναπτυξιακών πρακτικών και της αναγκαιότητας γιά ρητή και σαφή κατανόηση των πρακτικών αυτών.

Maor M., Stevens H., (1997) "Measuring the Impact of New Public Management and European Integration on Recruitment and Training in the UK Civil Service", Public Administration vol. 75, no. 3, p. 531-551.
Το άρθρο ερευνά την επίδραση που η θεσμική ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και το νέο δημόσιο μάνατζμεντ (NPM) έχουν ασκήσει στη διαδικασία της πρόσληψης και της κατάρτιση των ανώτερων δημόσιων υπαλλήλων στο Ηνωμένο Βασίλειο μεταξύ 1970 και 1995. Πληροφορίες που παρέχονται από τους διευθυντές προσωπικού και εκπαίδευσης επέτρεψαν την καταγραφή και την ποσοτική αποτύπωση της έκτασης των αλλαγών σε τρία υπουργεία - Γεωργίας, Μεταφορών και Υγείας. Αυτό συνδυάζεται με μια ιστορική ανάλυση που βασίζεται στην επαγγελματική εμπειρία. Τα στοιχεία και από τις δύο πηγές συγκλίνουν στο ότι ενώ οι πιέσεις του NPM έχουν ασκήσει ομοιόμορφη επίδραση στις πρακτικές πρόσληψης και κατάρτισης και στα τρία υπουργεία, η επίδραση της ΕΕ είναι πολύ ισχυρότερη στο Υπουργείο Γεωργίας απ' ότι στα Υπουργεία Μεταφορών και Υγείας. Ο αντίκτυπος της ΕΕ στη γεωργία είναι ιδιαίτερα ισχυρός για την πρόσληψη και την σταδιοδρομία του προσωπικού, το μόνο πεδίο και το μόνο υπουργείο όπου ο χρησιμοποιούμενος δείκτης αποκαλύπτει πως οι δημόσιες πολιτικές έχουν δεχθεί εντονότερες ευρωπαϊκές επιδράσεις από ότι επιδράσεις του NPM. Αυτά τα συμπεράσματα απεικονίζουν τη ισχύ της πολιτικής δέσμευσης για NPM και την ικανότητα των κεντρικών υπουργείων να το επιβάλουν του σε όλη την έκταση του κυβερνητικού μηχανισμού. Στην περίπτωση της γεωργίας καταγράφεται, τέλος, η διαμόρφωση ενός ανώτερου στελεχιακού δυναμικού που στο σύνολό του έχει την εμπειρία εργασίας στις / ή συνεργασίας με τις ενωσιακές διοικητικές δομές.

McSwite O.C. (2001) "Theory Competency for MPA-Educated Practitioners", Public Administration Review vol. 61, no. 1 p. 100-115.
Σε αυτό το κείμενο, οι Cynthia McSwain και Orion White, που γράφουν κάτω από το ψευδώνυμο O.C. McSwite, αντιμετωπίζουν το ζήτημα της θεωρίας στα μεταπτυχιακά προγράμματα δημόσιας διοίκησης (MPA). Το ζήτημα αυτό αποτελεί μια σημαντική πτυχή του ευρύτερου θέματος του συσχετισμού θεωρίας και πρακτικής στην διοικητική εκπαίδευση, λαμβανομένου ειδικά υπόψη ότι ο μεγάλος αριθμός των σπουδαστών MPA είναι ήδη μέσου επιπέδου διευθυντικά στελέχη και όχι νέοι που δεν έχουν ακόμα εισέλθει στον επαγγελματικό στίβο. Η θέση που υποστηρίζεται είναι ότι η θεωρητική ικανότητα δεν συγκροτείται από το συγκεκριμένο τεχνικό περιεχόμενο ενός πεδίου, όπως π.χ. οι θεωρίες για την διαδικασία σύνταξης προϋπολογισμού, αλλά είναι περισσότερο ένα νοητικό πλαίσιο που βοηθά τους επαγγελματίες να κατανοήσουν "τί είδους κατάσταση αντιμετωπίζουν". Η πορεία του McSwite προς το συμπέρασμα

αυτό συγκλίνει με την αντίστοιχη προσέγγιση του Donald Schon στο έργο του «Ο Αναστοχαζόμενος Επαγγελματίας» (The Reflective Practitioner). Τόσο ο McSwite όσο και ο Schon αναγνωρίζουν πόσο βασική για την ορθή και αποτελεσματική διοικητική πρακτική είναι η δυνατότητα εκτίμησης και ταξινόμησης καταστάσεων με συστηματικό και ακριβή τρόπο.

Mikulowski W., (2002) "Les capacités administratives des pays en transition et les programmes de formation en administration et gestion publique", Working papers of the 26th International Congress of Administrative Sciences - New Delhi (2002),- Institut International des Sciences Administratives (IISA) -http://www.iiasiisa.be/

Milam D. M., (2003) "Practitioner in the Classroom: Bringing Local Government Experience into the Public Administration Curriculum", Public Administration Review vol. 63, no. 3 p. 364-369.

Mirabella R. M., Bailin Wish N., (2000) "The "Best Place" Debate: A Comparison of Graduate Education Programs for Nonprofit Managers", Public Administration Review vol. 60, no. 3 p. 219-229.
Αυτό το άρθρο επιχειρεί μια κριτική παρουσίαση των αναλυτικού περιεχομένου των πτυχιακών προγραμμάτων μάνατζμεντ μη κερδοσκοπικών οργανώσεων (nonprofit organizations) που προσφέρονται σε πανεπιστημιακά τμήματα διοίκησης επιχειρήσεων, δημόσιας διοίκηση, και κοινωνικής εργασίας στις ΗΠΑ. Ποιά είναι τα σημαντικότερα στοιχεία σε κάθε τύπο τέτοιου προγράμματος; Πώς τα κυρίαρχα στοιχεία αυτών των προγραμμάτων συγκρίνονται με τα πτυχιακά προγράμματα γενικού μάνατζμεντ; Ποιες είναι οι κεντρικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα στελέχη των μη κερδοσκοπικών οργανώσεων, και πώς αυτές οι προκλήσεις εξετάζονται και αντιμετωπίζονται μέσα από κάθε πρόγραμμα; Με βάση τη θεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων, εμφανίζεται κάποιο περισσότερο κατάλληλο για τους σπουδαστές του μη κερδοσκοπικού μάνατζμεντ; Ποιές είναι οι απόψεις των εμπλεκομένων στο συγκεκριμένο πεδίο σχετικά με το καταλληλότερο τρόπο για να εκπαιδεύσουν τα διευθυντικά στελέχη; Παρουσιάζονται στοιχεία που από ομάδες εστίασης και έρευνες των εμπλεκόμενων σε κάθε μια από αυτές τις ακαδημαϊκές οικογένειες. Το άρθρο ολοκληρώνει με μια συζήτηση των για το μέλλον της διοικητικής εκπαίδευσης μη κερδοσκοπικών οργανώσων στις Ηνωμένες Πολιτείες.
Mozenter F., Sanders B. T., Bellamy C., (2003) "Cross-training public service staff in the electronic age: I have to learn to do what?" The Journal of Academic Librarianship vol. 29, no. 6, p. 399-404.

Novak J., (2002) "European Union Training Strategy for Croatian Public Servants, Working papers of the 26th International Congress of Administrative Sciences - New Delhi, Institut International des Sciences Administratives (IISA) - http://www.iiasiisa.be/

Pippke W., (2002) "Sustainable Development in the Training for Civil Servants", Working papers of the 26th International Congress of Administrative Sciences, New Delhi, Institut International des Sciences Administratives (IISA) - Bruxelles http://www.iiasiisa.be/

Rashman L., Hartley J., (2002) "Leading and learning? Knowledge transfer in the Beacon Council Scheme", Public Administration vol. 80, no. 3 p. 523-542.

Στο άρθρο εξετάζεται το υπόδειγμα οργανωσιακής ανάπτυξης του Τοπικού Συμβουλίου του Beacon ως ιδιαίτερο εγχείρημα πολιτικής μέσα στην ευρύτερη ατζέντα του εκσυγχρονισμού της βρετανικής τοπικής αυτοδιοίκησης. Ο στόχος του υποδείγματος του Τοπικού Συμβουλίου του Beacon είναι δυσδιάστατος. Κατ' αρχάς, παροχή ανταμοιβών για τα Συμβούλια υψηλών επιδόσεων και δεύτερον, το της διασφάλιση ουσιαστικών αλλαγών μέσω της διάχυσης βέλτιστων πρακτικών ('best practice') από σαφώς προσδιορισμένα 'κέντρα υπεροχής'. Το πρότυπο στηρίζεται σε μια θεωρία της οργανωτικής αλλαγής μέσω της μάθησης. Είναι βασισμένο στην αρχή ότι θα πρέπει να διασφαλισθούν οι οργανωτικές προϋποθέσεις που θα διευκολύνουν την μάθηση, η οποία, μετατρεπόμενη σε πράξη, θα βελτιώνει την παροχή υπηρεσιών. Το άρθρο αναλύει τις πιθανές παραμέτρους που διευκολύνουν ή εμποδίζουν την οριζόντια, δι-οργανωσιακή μάθηση και βελτίωση παρεχομένων υπηρεσιών μέσω του υποδείγματος. Εξετάζονται εμπειρικά δεδομένα από 59 αιρετούς τοπικούς αξιωματούχους αλλά και ανώτερους υπαλλήλους σχετικά με τη στάση τους απέναντι στο πρότυπο και το κίνητρό τους για να συμμετάσχουν σ' αυτό κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους εφαρμογής του. Τα στοιχεία δείχνουν ότι υπάρχουν διαφορετικά κίνητρα για τη συμμετοχή στο πρότυπο και ότι αυτά αντανακλούν τις διαφορετικές προτεραιότητες και ανάγκες μάθησης. Η εμπειρία των συμμετεχόντων τοπικών αξιωματούχων υποδεικνύει ότι εκείνοι που επεξεργάσθηκαν της στρατηγικής διάχυσης που βρίσκεται στον πυρήνα του προτύπου δεν έχουν δώσει ακόμα ικανοποιητική προσοχή στις διαδικασίες της οριζόντιας, δι-οργανωσιακής μάθησης, τους όρους που διασφαλίζουν τέτοια αμοιβαία οριζόντια μάθηση μεταξύ των διαφόρων τοπικών αρχών και την αφομοίωση των νέων εννοιών, πρακτικών και κουλτούρας από τον οργανισμό-αποδέκτη της γνώσης. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι οι τρέχουσες θεωρίες της οργανωσιακής μάθησης και της πολιτισμικής αλλαγής μπορεί να είναι ανεπαρκείς για να δημιουργήσουν και να στηρίξουν το είδος και την έκταση των αλλαγών που επιθυμεί η κεντρική κυβέρνηση.

Roan G. L. A. A., (2000), "Public sector outsourcing: implications for training and skills", Employee Relations vol. 22, no. 1, p. 76-85

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80, οι κυβερνήσεις και οι φορείς χάραξης πολιτικής στην Αυστραλία έχουν υπογραμμίσει τη σημασία που παίζει η ανάπτυξη του εθνικού δυναμικού εργασιακών δεξιοτήτων στην επίτευξη της διεθνούς ανταγωνιστικότητας. Ως συνέπεια τα προγράμματα και οι φορείς επιμόρφωσης ανθρώπινου δυναμικού έχουν εκτενώς αναδιοργανωθεί. Τα τελευταία χρόνια, έχει υπάρξει επίσης μια ταχεία ανάπτυξη της χρήσης συμβάσεων εργασίας γιά εκτέλεση συγκεκριμένων λειτουργιών σε δημόσιες υπηρεσίες. Αυτό το άρθρο εξετάζει τον αντίκτυπο αυτών των παράλληλων εξελίξεων στον τομέα της διοικητικής εργασίας. Εστιάζοντας σε δύο βασικούς τομείς της απασχόλησης δημόσιου τομέα, τις αυστραλιανές δημόσιες υπηρεσίες και το σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δίνει έμφαση στις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η υποκατάσταση των μονίμων υπαλλήλων από συμβασιούχους ορισμένου χρόνου στην κατάρτιση και την ανάπτυξη ενός εθνικού δυναμικού δεξιοτήτων.

Rubienska A., (2001) "Education and training in public administration and development: what does the customer really want and are we prepared to provide it?", Public Administration and Development, vol. 21, no. 4, p. 343-358.

Αυτό το άρθρο εξετάζει ορισμένες από τις δυσχέρειες που προκύπτουν από την διείσδυση της ανταποκριτικής λογικής στον τομέα της τριτοβάθμιας διοικητικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα σημειώνει πώς τα μεταβαλλόμενα αιτήματα των χορηγών και άλλων βασικών φορέων, συνδυαζόμενα με τις πρόσφατες τάσεις και τις νέες μεθόδους στη διδασκαλία και την μάθηση, έχουν ωθήσει τους παροχείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης σε θέματα δημόσιας διοίκησης και ανάπτυξης να αναθεωρήσουν τις βασικές υπηρεσίες τους και να τροποποιήσουν το ύφος της παροχής τους για να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες προσδοκίες των πελατών τους.

Schachter H. L., Aliaga M., (2003) Educating Administrators to Interact with Citizens: A Research Note, Public Organization Review vol. 3, no. 4, p. 433-442.

Το άρθρο εξετάζει την βαρύτητα των μαθημάτων που πραγματεύονται την συμμετοχή των πολιτών στα αμερικανικά μεταπτυχιακά προγράμματα δημόσιας διοίκησης. Η μελέτη της διδακτέας ύλης αποδεικνύει ότι πολύ λίγα προγράμματα παρέχουν σειρές μαθημάτων που εστιάζουν στη συμμετοχή πολιτών. Επιπλέον τα μαθήματα επικεντρώνονται περισσότερο στη μετάδοση γνώσεων παρά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ή την διευκόλυνση της μεταβολής των στάσεων, προϋποθέσεις που διασφαλίζουν την θετική αντιμετώπιση των πολιτών από τα στελέχη της δημόσιας διοίκησης. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι τα μαθήματα περί συμμετοχής των πολιτών στην διοικητική διαδικασία θα πρέπει να αποκτήσουν μεγαλύτερη βαρύτητα

και οι δεξιότητες που προκύπτουν από αυτά να αποτελέσουν ουσιαστικό συστατικό στα προφίλ των θέσεων των διοικητικών στελεχών.

Seifert M.I.A.R., (1999) "Training and collective bargaining in European public services: a study of training-related issues in French, Finnish and UK health services", Industrial and Commercial Training vol. 31, no. 5, p. 18

Συχνά υποστηρίζεται ότι υπάρχει μια κυρίαρχη σχέση μεταξύ των τεχνικών παροχής της κατάρτισης σε μια οργάνωση και της επιτυχίας ή της αποτυχίας της. Μιά τέτοια προσέγγιση βασίζεται στην υπόθεση ότι η κατάρτιση είναι απλά ένα ουδέτερο εργαλείο που εφαρμόζεται προς όφελος όλων. Το άρθρο αμφισβητεί αυτήν την προσέγγιση, υποστηρίζοντας ότι η κατάρτιση είναι ένα ζήτημα που μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο διαφωνίας και σύγκρουσης. Χρησιμοποιώντας δεδομένα που προέρχονται από διευθυντές και εκπρόσωπους συνδικαλιστικών οργανώσεων στις υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης στη Γαλλία, τη Φινλανδία και την Μεγάλη Βρετανία, υποστηρίζεται ότι όλες οι πτυχές της παροχής κατάρτισης αντιμετωπίζονται καλύτερα μέσω των παραδοσιακών διαδικασιών συλλογικών διαπραγματεύσεων. Κάτι τέτοιο υποδεικνύει ότι υπάρχει ανάγκη να παρασχεθεί κατάρτιση στους διευθυντές και τους συνδικαλιστικούς εκπροσώπους που θα τους επιτρέψει να κατανοήσουν συνδυασμένα τα ζητήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και τις διαδικασίες συλλογικών διαπραγματεύσεων.

Sengupta S., Dobbins S., Roberts J., (2003) "Multi-agency training for quality: reflections and recommendations", Journal of Interprofessional Care vol. 17, no.1, p. 58-68.

Η κλινική διακυβέρνηση στις Εθνικές Υπηρεσίες Υγείας (NHS) και ο έλεγχος βέλτιστης αποτελεσματικότητας στις τοπική αυτοδιοίκηση στην Αγγλία έχουν αποκαλύψει την ανάγκη οι διοικητικές αποφάσεις και οι ενέργειες να βασίζονται σε ευαπόδεικτα πραγματολογικά δεδομένα και στοιχεία. Σε μία προσπάθεια να προχωρήσουν οι σχετικές πρωτοβουλίες και να διευκολυνθεί μια στενότερη συνεργασιακή σχέση μεταξύ των ταμείων του NHS και των υπηρεσιών της τοπικής αυτοδιοίκησης, οργανώθηκε σε τρεις δήμους των περιοχών Tyne and Wear ένα δι-υπηρεσιακό και ένα διεπαγγελματικό σεμινάριο κατάρτισης στην πρακτική βασισμένη σε πραγματολογικά δεδομένα (evidence-based practice - EBP). Ενώ υπάρχουν γενικότερα πλεονεκτήματα οι διαφορετικές υπηρεσίες να μαθαίνουν από κοινού και να συνεργάζονται προκειμένου να αναπτύξουν ποιοτικές μεθόδους για τη βελτίωση του συστήματος υγείας, η της εισαγωγής των εννοιών της EBP και η δημιουργία μιας κουλτούρας αξιολόγησης στις οργανώσεις του δημόσιου τομέα συνιστούν μια σημαντική πρόκληση. Το άρθρο υιοθετώντας μια προσέγγιση περιπτωσιολογικής μελέτης επιχειρεί να περιγράψει τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τον αναστοχασμό του προγραμματισμού και της υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος κατάρτισης, θεωρώντας ότι

θα αποτελέσει σημαντική εμπειρία για όσους επιχειρήσουν παρόμοια προγράμματα στο μέλλον.

Schütte B. L., Silverman L., (1998) "Knowing and doing: an integrated approach to education and training in South Africa", Public Administration and Development vol. 16, no. 4, p. 331-339.
Το μεταπτυχιακό δίπλωμα στο Μάνατζμεντ στην Μεταπτυχιακή Σχολή Δημόσιου και Αναπτυξιακού Μάνατζμεντ στο Πανεπιστήμιο Witwatersrand, του Γιοχάνεσμπουργκ, στοχεύει διακαώς στην αλλαγή επιστημονικού παραδείγματος για την εκπαίδευση των νέων στελεχών του δημόσιου τομέα στη Νότια Αφρική. Πρόκειται γιά μιά προσέγγιση που προέκυψε από τις νέες τάσεις για σύγχρονες δημόσιες υπηρεσίες που είναι φιλικές προς την ανάπτυξη και προσανατολισμένες προς τους πολίτες-πελάτες. Η μετακίνηση από τις παραδοσιακές, από καθέδρας, διδακτικές δραστηριότητες προς τις διαλογικές μεθόδους μάθησης έχει προκαλέσει πολλή συζήτηση περί διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης στην Σχολή. Αυτό έχει επιτρέψει την κατανόηση της σημασίας της συνεχούς μάθηση καθώς επιχειρείται η κάλυψη των αναγκών ομάδων φοιτητών που αποφοιτώντας θα αντιμετωπίσουν την τεράστια πρόκληση του να θέσουν σε επιτυχή λειτουργία τους θεσμούς μιάς πρόσφατα εκδημοκρατισθείσας πολιτείας. Οι πτυχιούχοι της Σχολής επιφορτίζονται με τον διοικητικό μετασχηματισμό σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Για αυτούς, μια προσωπική δέσμευση στην δια βίου μάθηση είναι η σημαντικότερη στάση που μπορούν να υιοθετήσουν αλλά και για την Σχολή είναι η σημαντικότερη προοπτική. Το άρθρο εστιάζει σε τρία αλληλοσυνδεδεμένα πεδία: Τη σειρά μαθημάτων διοικητικών δεξιοτήτων, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων επί των οποίων οι σπουδαστές θα πρέπει να στηριχτούν και να οικοδομήσουν καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Το πρόγραμμα μελέτης περιπτώσεων, το οποίο παρέχει μια προσομοίωση των πραγματικών προβλημάτων που αντιμετωπίζονται από τα στελέχη του δημόσιου τομέα. Τέλος το πρόγραμμα πρακτικής άσκησης, το οποίο παρέχει την ευκαιρία σύνδεσης της ακαδημαϊκής γνώσης με την πρακτική των εργασιακών χώρων. Η Σχολή εστιάζει πρώτιστα στις μεθόδους διδασκαλίας και την περιεκτική φύση των μαθημάτων, δίνοντας έμφαση στις πτυχές που έχουν λειτουργήσει καλά και αναθεωρώντας εκείνες που δεν έχουν. Η τρέχουσα ανάπτυξη αυτών των προγραμμάτων ανατροφοδοτείται από τις σχετικά άτυπες αξιολογήσεις. Έχει ωστόσο ωριμάσει η ανάγκη για αυστηρότερη αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και σχετικές έρευνες βρίσκονται υπό εξέλιξη.

Synnerström S., (1997) "Professionalism in public service management: the making of highly qualified, efficient and effective public managers", Paper presented at the meeting on Public Service in Transition: Enhancing its Role, professionalism,

Ethical Standards and Values, Thessaloniki, Greece, 17-29 November 1997 - UNPAN (United Nations Online Network in Public Administration and Finance, http://www.unpan.org

Thring P., (2002) "Capacity Development for Improved Service Delivery", Working papers of the 26th International Congress of Administrative Sciences, New Delhi, Institut International des Sciences Administratives (IISA), http://www.iiasiisa.be/

Thynne I., (1998) "IASIA Symposium on education and training for the public sector in a changing world of government", International Review of Administrative Sciences vol. 64, no. 3 p. 368-371.

Tropeano E., (2001) "Training and Public Organisations in Southern Italy: the changing workshop", Working papers of the 25th International Congress of Administrative Sciences, Athens, Institut International des Sciences Administratives (IISA), http://www.iiasiisa.be/

Tsekos T (2003). "Towards integrated policy making: remedying the public action dichotomy through information and communication technologies and learning.", σε Rosenbaum, A., Gajdosova L. (Επιμ.), State Modernization and Decentralization. Implications for Education and Training in Public Administration: Selected Central European and Global Perspectives, p.p.12-18, NISPAcee,.

Το άρθρο προσεγγίζει την εκπαίδευση ως εργαλείο αναβάθμισης της άσκησης δημοσίων πολιτικών. Ορίζει ως μιά εκ των βασικών αιτιών της αναποτελεσματικότητας των δημοσίων πολιτικών την πολυδιάστατη απόκλιση και διαφοροποίηση του σχεδιασμού από την υλοποίησή τους. Με βάση την έννοια της «διασπασμένης δημόσιας δράσης», που περιγράφει την περιορισμένη σύνδεση μεταξύ των διαδικασιών σχεδιασμού και υλοποίησης, αποδίδει την απόκλιση και την έλλειψη συνάρθρωσης των δύο κύριων σταδίων στην διαφορετική συγκρότηση των δρώντων υποκειμένων που κυρίως εμπλέκονται σε κάθε επίπεδο (πολιτικών προϊσταμένων στον σχεδιασμό και υπαλλήλων καριέρας στην υλοποίηση) όσο και στις διαφορετικές μεθοδολογίες που χρησιμοποιούνται (νομική και πολιτική επιστήμη στο επίπεδο σχεδιασμού, μάνατζμεντ στο επίπεδο υλοποίησης).

Ως μεθοδολογία αντιμετώπισης των παραπάνω προβλημάτων προτείνεται ένα τρίπτυχο που περιλαμβάνει: την αξιοποίηση ευέλικτων λειτουργιών προγραμματισμού υλοποίησης και υποκίνησης βασισμένων στις τεχνικές της Διοίκησης μέσω Στόχων, την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών γιά την διαχείριση της οργανωσιακή γνώσης και την διαμόρφωση ενός νέου εκπαιδευτικού προτύπου γιά την διαρκή επιμόρφωση των εργαζομένων.

Ειδικά για τα θέματα εκπαίδευσης παρουσιάζεται ένα νέο υπόδειγμα πέντε σταδίων γιά ανάπτυξη δεξιοτήτων σε θέματα δημόσιας πολιτικής. Το ολοκληρωμένο αυτό υπόδειγμα βασίζεται στην συσσωρευόμενη επαγγελματική και εργασιακή εμπειρία του προσωπικού και αντιπαρατίθεται στο παραδοσιακό υπόδειγμα της απο καθέδρας διδασκαλίας.

Vitantzakis N., (2001) "Which is the Human Resources Policy and the Change Management Strategy needed for the Public Administration to Face the Challenges of the 21st Century (experiences, practices from the European reality)", Working papers of the 25th International Congress of Administrative Sciences, Athens, Institut International des Sciences Administratives (IISA), http://www.iiasiisa.be/

Warin P., (2002) "L'équité au coeur des pratiques des agents des services publics: une ressource pour une gestion publique de qualité ", Working papers of the 26th International Congress of Administrative Sciences, New Delhi, Institut International des Sciences Administratives (IISA) http://www.iiasiisa.be/

Wessels S. Jacobus, (2000) "Equipping Public Officials for the Challenges of Responsible Governance", International Review of Administrative Sciences vol. 66, no. 2 p. 311-324.

Woods G., Lantsheer C., Clark R.E., (1998) "Focusing learning on customer service: an example from the public sector", The Learning Organization: An International Journal vol. 5, no. 2, p. 74-82.
Το άρθρο περιγράφει ένα παράδειγμα επιτυχούς προγράμματος μάθησης επικεντρωμένου στην ικανοποίηση των πελατών, χρησιμοποιώντας την περίπτωση ενός σεμιναρίου για ανώτερο προσωπικό στο Ευρωπαϊκό Γραφείο Διπλωμάτων Ευρεσιτεχνίας, αποκαλούμενο ChOral ((CHairing ORAL proceedings). Τα στάδια του προγράμματος περιέλαβαν: κατ' αρχήν την υποστήριξη από ένα ανώτατο διευθυντικό στέλεχος προκειμένου να υπερνικηθεί η αρχική αντίσταση, να γίνει αποδεκτή η ανάλυση μαθησιακών στόχων και για να εμπλακούν οι εκπαιδευόμενοι σε ενεργό διάλογο για την κατανόηση του στόχου της ικανοποίησης του πελάτη. Στην συνέχεια χρησιμοποιήθηκε ένας σύμβουλος για να προσφέρει εκπαίδευση σε " τεχνικές ενεργού ακρόασης" (active listening) και "ενσυναισθήματος"(empathy), οι οποίες συμπεριλήφθηκαν κατόπιν στο πρόγραμμα της κατάρτισης ως εργαλεία για την δημιουργία αντιπροσωπευτικών μελετών περιπτώσεων και ασκήσεων υπόδησης ρόλων. Ακόμη, ατομική μελέτη των συνιστώμενων διαδικασιών από τους εκπαιδευομένους. Τέλος, ανατροφοδότηση της υπόδυσης ρόλων βασισμένη σε βίντεοσκόπηση, στην οποία χρησιμοποιήθηκαν οι πρόσφατα εκπαιδευθέντες ως "πρότυπα", παρουσιάζοντας τις

διαδικασίες για τους νέους εκπαιδευόμενους, συνοδευόμενες από σχόλια ανατροφοδότησης από έμπειρους ειδικούς.

Wyatt A., Grimmeisen S., (2002) "Some Practical Measures to Develop Skills in Policy Transfer and Lesson-drawing", Working papers of the 26th International Congress of Administrative Sciences, New Delhi, Institut International des Sciences Administratives (IISA), http://www.iiasiisa.be/

# ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΗΜΕΙΩΜΑΤΑ

## Αργύρης Γ. Πασσάς

Ο **Αργύρης Γ. Πασσάς** είναι Επίκουρος καθηγητής στο Γενικό Τμήμα Δικαίου του Παντείου Πανεπιστημίου. Σπούδασε Πολιτικές Επιστήμες στις Βρυξέλλες όπου και ειδικεύτηκε στις Ευρωπαϊκές Σπουδές. Τα ερευνητικά και συγγραφικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν τα πεδία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης, της δημόσιας πολιτικής και της δημόσιας διοίκησης. Έχει δημοσιεύσει σημαντικό αριθμό άρθρων σε περιοδικά και συλλογικούς τόμους, στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει παρουσιάσει ανακοινώσεις σε πλήθος συνεδρίων. Διδάσκει θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δημόσιας πολιτικής και δημόσιας διοίκησης στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, στην Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, στη Σχολή Επιμόρφωσης του Υπουργείου Οικονομικών και είναι τακτικός συνεργάτης της Ακαδημίας Δημόσιας Διοίκησης της Κύπρου. Στην επαγγελματική του πορεία έχει εργαστεί στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, έχει συμμετάσχει ως εμπειρογνώμονας σε διάφορες επιτροπές για θέματα Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκή Συνέλευση, Διακυβερνητική Διάσκεψη του 2004) και τον εκσυγχρονισμό της δημόσιας διοίκησης. Έχει διατελέσει ειδικός επιστημονικός συνεργάτης στα Υπουργεία Παιδείας και Εξωτερικών για την άσκηση της τρίτης και τέταρτης ελληνικής Προεδρίας του Συμβουλίου της Ε. Ε. Υπήρξε μέλος του Επιστημονικού Συμβουλίου του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου Δημόσιας Διοίκησης (EIPA, Maastricht) και διετέλεσε Γενικός Γραμματέας του Εθνικού Κέντρου Δημόσια Διοίκησης (1997-2001).

## Θεόδωρος Ν. Τσέκος

Ο Δρ. **Θεόδωρος Ν. Τσέκος** σπούδασε Οικονομικά στην Αθήνα και Δημόσια Διοίκηση στην Γαλλία. Εργάσθηκε ως Ειδικός Ερευνητής στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης. Διετέλεσε Διευθυντής του Ινστιτούτου Επιμόρφωσης του ΕΚΔΔ, Ειδικός Σύμβουλος στο Υπουργείο Εσωτερικών και Διευθυντής του Διεθνούς Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών. Υπήρξε μέλος πολλών επιτροπών για τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής δημόσι-

ας διοίκησης. Έχει συμμετάσχει ως εμπειρογνώμονας σε διεθνή προγράμματα τεχνικής συνεργασίας για τον εκσυγχρονισμό των διοικήσεων χωρών όπως η Πολωνία, η Αλβανία, η Μολδαβία, η FYROM και η Συρία καθώς και σε ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα. Έχει περισσότερα από δεκαπέντε χρόνια διδακτική εμπειρία στην επαγγελματική εκπαίδευση δημοσίων υπαλλήλων, ενώ έχει διδάξει θέματα δημόσιας διοίκησης στην Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, στο Τμήμα Τοπικής Αυτοδιοίκησης του ΤΕΙ Καλαμάτας και στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών του Παντείου Πανεπιστημίου. Είναι τακτικός συνεργάτης της Ακαδημίας Δημόσιας Διοίκησης της Κύπρου. Έχει δημοσιεύσει περισσότερα από τριάντα άρθρα και μονογραφίες σε θέματα δημόσιας διοίκησης στην Ελλάδα και το εξωτερικό και έχει παρουσιάσει ανακοινώσεις σε μεγάλο αριθμό διεθνών συνεδρίων.

Copyright ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ

ISBN: 960-7402-25-1

Σελιδοποίηση - Εκτύπωση:

ΚΑΜΠΥΛΗ ADV.
Αντιγόνης 60 & Λένορμαν
Τηλ.: 210 5156820 Fax: 210 5156811
e-mail:info@kambili.gr

ISBN: 960-7402-25-1